طرق التدريس الخاصة

باللغة العربية والتربية الإسلامية

طرق التدريس الخاصة
باللغة العربية والتربية الإسلامية



تأليف

الدكتور فخر الدين عامر

عالم الكتب

٣٨ شارع عبد الخالق ثروت القاهرة ت: ٣٩٢٦٤٠١

نشر ★ توزيع ★ طباعة

الإدارة :

١٦ شارع جواد حسني
تليفون : ٣٩٢٤٦٢٦
فاكس : ٣٩٣٩٠٢٧

المكتبة :

٣٨ ش عبد الخالق ثروت
تليفون : ٣٩٢٦٤٠١
ص.ب : ٦٦ محمد فريد
الرمز البريدي : ١١٥١٨

الطبعة الثانية

١٤٢٠ هـ - ٢٠٠٠م

رقم الإيداع: ٢٤٠٦/ ٢٠٠٠

الترقيم الدولي :I.S.B.N

977 - 232 - 200 - 5

إهداء

إلى زوجتي المربية الفاضلة،

وقد فاضت تجاربها على ما قدمت،

وأعانت فيما سطرت.

فخر الدين عامر

بسم الله الرحمـٰن الرحيم

تقديم

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على خاتم المرسلين، محمد الصادق الأمين، إمام الهداة المعلمين. وبعد

فقد انتظمت لدىّ محاضرات فى طرق تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية، كنت ألقيتها على طلبة المعلمين مختصرة، وقدمتها للمدرسين فى دوراتهم مفصلة، ثم درستها لطلبة كلية التربية بجامعة الفاتح مزيدة منقحة.

وكنت على نية الإبقاء عليها بصورتها التى ارتضيتها للمحاضرة، والاحتفاظ بها فى نطاق الدرس الجامعى، إلا أننى رأيت كثيرًا من الدارسين لا يحسنون كتابة المحاضرة، فيجمعون أشتاتًا من المعلومات ولا يجيدون سبكها أو التوفيق بينها، فضلاً عن ارتباكهم عند تطبيقها فى مدارسهم التى يتدربون فيها. ثم إنهم يقصدون بعض الكتب التى تعينهم على طريقة التدريس، وهى كثيرة، فيسيحون فى أبواب وفصول تفيض بالآراء التربوية قديمها وحديثها، ويستغرقون فى مباحث لغوية وصوتية، ودراسات نفسية تحليلية، ونُبذ من تطور النظريات التربوية تاريخيًا، وهذه وغيرها أمور مفيدة، تؤكد تداخل علوم كثيرة فى طريقة التدريس ومهارات المدرسين، إلا أن استفاضتها وتشعب مباحثها تشغل الطلاب عما هم بصدده من تلمّس الطريق إلى التدريس سهلاً ميسورًا، كما تبعدهم أو تشتتهم بعيدًا عن مقاصدهم الملحّة وهم فى أول الطريق.

فمثل هذه الدراسات تصلح للمدرسين المجربين فى توسيع مداركهم، وإثراء تجاربهم، وتجديد خبراتهم، الأمر الذى جعل طلابنا يعزفون عن هذا النوع من الكتب الجامعة لمباحث شتى، لم تَفْرق بين ما يصلح للشداة وما يفيد منه المتمرسون.

وعلى الرغم من الجهود الصادقة فى هذا المجال، فإنه يبقى ظامئًا إلى كل قطرة تنبت فنًا يشجّر طريقة التدريس سلوكًا مهنيًا لدى طلابنا، ويقوّم خطى المدرسين فى عملهم، ويعين على استيعاب هذا الفن سهلاً واضحًا بلا معاناة.

وإن سبيلى فى ذلك هو الإيجاز من غير إخلال، والتفصيل أحيانًا بغير إملال، مركّزًا على المواقف التعليمية العملية، مبتعدًا عن المثاليات التخيلية التى لا تناسب واقعنا، أو تلك المنقولة عن أمم تخالفنا فى فلسفة التعليم، ومقومات المجتمع وأهدافه.

وقد اقتصرت على المراحل الإعدادية والثانوية ودور المعلمين، ولم أشأ أن أجعل طرق التدريس فى المرحلة الابتدائية ضميمة لهذه المراحل إدراكًا لخطورة هذه المرحلة واستحقاقها لكتاب قائم برأسه، يفترق فى كثير من مباحثه عن كتاب للمراحل التى نحن بصددها. وإن هذا الجمع بين المراحل كلها لم أرضه ممن جعلها فى إطار واحد، جاء حظ المرحلة الابتدائية ـ على خطورها وصعوبة التدريس فيها ـ فى كثير من هذه الكتب ضئيلاً شاحبًا مبتورًا، غير مستوفٍ ما يستحقه فى مادته، ومنهجه، وكتابه، ومُدَرِّسه، يتعجل المؤلفون القولَ فى تلك المرحلة ليفيضوا فى المراحل التالية.

وقد جعلت الكتاب فى قسمين: الأول، لطرق التدريس وما يتعلق بها، والثانى، جمع إلى النماذج التطبيقية فوائد يلمّ بها المدرس فى عمله، وأخرى يُلزم بها طلابه؛ حتى تسْلم لغتهم من الغموض، وتخلو من الأخطاء.

وقبل هذين القسمين كانت إلمامة ضرورية بقواعد التدريس العامة، تُوقِف المدرسَ على آراء التربويين من علماء النفس فى الأسس التى يقصدها المدرس لبلوغ عمله مبتغاه.

وإن ما قدمته فى هذا المصنف، واقترحته على طلابنا وإخواننا المدرسين ـ لا يُعَدّ قيدًا على هؤلاء، أو إسارًا يَغُل إبداعهم، ويمنع النابهين من المخالفة عند الضرورات ومقتضى الأحوال.

أدعو الله العلى القدير أن يفيد بهذا العمل بناة أمتنا وسدنة لغتنا، ويتقبله فى صالح أعمالنا.

دكتور فخر الدين عامر

القواعد الأساسية لطرق التدريس

أهميتها :

يحتاج المدرس فى تدريسه إلى الإحاطة بالقواعد الأساسية التى تعينه على ما يقصده فى عمله من استيعاب الطالب دروسه فى يُسْر وسهولة وتمكّن، وبناء شخصيته على نحو يتسق مع فلسفة التعليم المستهدفة فى مجتمعه، وصقل مواهبه وقدراته حتى تمارس دورها على أكمل وجه بغير عجز أو قصور، وتحديد ما يدرسه الطلاب فى مدارسهم وكيف يدرسونه وهو ما تحاول التربية إيجاد إطار مناسب للأمرين.

تطور فلسفة التربية وارتباطها بالطريقة :

والمدرس فى كل ما سبق يدرك أهداف التربية التى يستوحيها من فلسفة المجتمع التى تنشأ فى ظله، ومن حاجات الجماعة التى تُعِدُّ أفرادَها للحياة، ونظرًا لتطور حاجات المجتمع وفلسفته الحياة والخبرة الإنسانية فإن أهداف التربية تتطور تبعا لذلك تطورا مستمرا، وبتطور فلسفة التربية تتطور الطرق المستخدمة فى تطبيق وتحقيق هذه الفلسفة. ونستطيع التمثيل لذلك فى القديم عندما كانت فلسفة اليونان القديمة تميز بين عالم الروح (العقل) وعالم المادة، وقد أثَّرت هذه الفلسفة فى الطريقة التربوية، إذ رأت أن وظيفة الروح هى الوصول إلى المعرفة، ولا تستطيع الروح أن تحقق ذلك إلا إذا سمت عن الماديات وقويت بالرياضة الروحية، فحينئذ سوف تنكشف لها عوالم الحقيقةوتصل إلى المعرفة عن طريق التأمل الباطنى،

وبذلك أصبح للتأمل والتفكير قيمة كبيرة فى كسب المعرفة. ولقد ترتب على ذلك أن أعْلَتْ فلسفة التربية من شأن الدراسات الفلسفية والرياضية وقَلَّلت من قيمة الدراسات العملية وصارت وظيفة التربية صقل الروح وتدريب العقل.

من ذلك يتضح ما بين الأهداف والطريقة من علاقة متينة. فالفلسفة والأهداف يحتاجان دائما إلى طريقة لتحقيقهما، كما أن الطريقة تحتاج إلى فلسفة توجهها وتدعمها. وهذا أمر محقَّق عند فلاسفة التربية وعلماء النفس والاجتماع والتخطيط التربوى. ومذكور بتفصيل وتوسع فى دراساتهم.

الوسائل المعينة :

والمدرس فى سبيل تحقيق فلسفة التربية وأهدافها يعمل على إنتاج طرائق تمكّن لدروسه فى عقول طلابه ونفوسهم، فهو يقرّب بعيدها، ويذلل صعبا، ويوضح غامضها، لأن المادة العلمية لا تستقر فى العقول، ولاتألفها النفوس إذا كانت غامضة أو غائمة، ولا ينتفع بها الطالب إذا كانت مرتبكة فى نفسه، محشوّة فى عقله حشوا قسّريا.

أدرك علماء التربية أهمية هذه الوسائل وتيقّنُوا من جدوى تحقيقها لأهداف التربية والوصول بفلسفة التربية إلى مبتغاها فوضعوا أمام المدرس قواعد عامة مستقاة من مباحث علم النفس ليأخذ بها المدرس فى دروسه حتى يبلغ مقصده.

القاعدة الأولى : التدريس من المعلوم إلى المجهول لأن القوة المتخيِّلة لاقدرة لها على تكوين صور جديدة مركبة إلا إذا كانت لديها جملة من الصور المفردة التى منها تتكون الصورة المركبة. لذلك نجد كثيرا من الطلاب يعجزون عن فهم المعلومات الجديدة بسبب عدم التدرج بهم من المعلوم الذى درسوه سابقا إلى المجهول المطلوب منهم فهمه.

ففى درس نائب الفاعل - مثلا - يلجأ المدرس إلى معلومات الطلاب عن الجملة الفعلية ذات الفعل المتعدى، ثم يبنى الفعل للمجهول مما يترتب عليه حذف الفاعل وإحلال المفعول به محله ليصير نائبا للفاعل.

وفى تدريس التراجم الأدبية يستحضر المدرس ما وقف عليه الطلاب فى دروس النصوص الأدبية من خصائص فنية للأدباء فى منشآتهم، ويستعيد معهم ما حصلوه من أحوالهم فى أدبهم وفى مؤلفاتهم ليكون ذلك فى مجموعه ترجمة أو أساسًا للترجمة الوافية.

وفى تدريس الاستعارة يستعيد المدرس مع طلابه التشبيه بأنواعه، وهو من معارفهم السابقة على درس الاستعارة، فتصبح هذه الاستعادة قاعدة وأساسا يدرك بهما الطالب حقيقة الاستعارة ومنشؤها وسر بلاغتها وأنواعها.

وهكذا فى كل فروع اللغة يستعين المدرس بالمعلوم لإدراك المجهول بغير قفز إلى المجهول بلا توطئة تصل اللاحق بالسابق. وهذه التوطئة فضلا عن تيسيرها فهم المجهول الجديد فإنها تعقد بين أطراف المادة عقدا يجعلها محكمة فى تصور الطلاب ومجتمعة بترابط أجزائها وتكامل فروعها.

القاعدة الثانية : التدريس من الماديات إلى المعنويات أى الانتقال من المحسوسات إلى المعقولات؛ لأن المادى المحسوس أيسر فى الإدراك وأسرع فى التقبل من المعنوى المعقول.

ففى تدريس النحو يبدأ المدرس باستقراء الأمثلة والجمل قبل الوصول إلى القاعدة، فالأمثلة شاخصة بمعانيها، مفهومة بما تعلن من مضامين معبرة عن جوانب الحياة فهى من الماديات المحسوسة فى حياة الطالب لذلك يسهل عليه إدراك العلاقات المعنوية القائمة بين أجزاء الجمل كالفاعلية والمفعولية والإسناد والإضافة، ثم ينتقل المدرس بعد ذلك إلى المعنويات بتجريد هذه العلاقات وصياغتها صياغة عقلية تعتمد فى دلالتها على المحسوسات التى وقعت فى التصور قبل التجريد المعنوى.

وفى موضوعات التعبير يتدرج المدرس من موضوعات المشاهدة وظواهر الكون والأنشطة البشرية إلى موضوعات الضمير والعقل والعواطف والمشاعر الإنسانية، وبذا ينتقل المدرس من المحسوس المادى إلى المعقول المعنوى، وفق أعمار الطلاب ومراحلهم التعليمية مع ملاحظة أن المراحل الأولى (الابتدائى والإعدادى) تناسبها الموضوعات المادية، وأن المراحل التالية (الثانوى والمعلمين والمعاهد المتوسطة) تناسبها الموضوعات المعنوية المعقولة.

وفى دروس البلاغة يعتمد المدرس على التعبيرات الشائعة على ألسنتنا والملابسات الشعورية المصاحبة لها فى مناسبات شتى كالكناية فى قولنا: «وجهه أصفر، ويتطاير الشرر من عينيه، والدنيا أمامه سوداء» وهذه كلها مما يجرى فى حياتنا اليومية للدلالة على المرض والغضب والتشاؤم، فهى من المشاهدات الواقعة فى عالمنا المحسوس، ثم ينتقل المدرس إلى القيم الجمالية فى هذه التعبيرات وأسرار تأثيرها فى النفوس، ثم يجمع ما تفرق من معالم هذا الفن البلاغى ليصوغه تعريفا أو تجريدا موسوما بأسس مستقرأة من الأمثلة.

القاعدة الثالثة : التدريس من الخاص إلى العام ومن البسيط إلى المركب.
فالتلميذ يبدأ بمعرفة الحروف الهجائية سواء عن طريق الكلمات المفردة بتحليلها أو عن طريق السرد الهجائى للحروف الهجائية، ثم يشرع بعد ذلك فى تركيب الكلمات من تلك الحروف التى تَعَرَّفَها بالتحليل أو السرد، وبعدها يأخذ فى بناء الجمل من الكلمات المفردة. وفى دروس النحو نبدأ بتدريس أنواع الكلمة ثم أنواع الجمل ثم العوامل الطارئة على الجمل، وكذلك نبدأ بأنواع الفعل (المتعدى واللازم) وأثر ذلك فى بناء الجملة الفعلية، وتأثير الفعل المبنى للمعلوم والآخر المبنى للمجهول فى تركيب الجملة الفعلية وهكذا فى كل دروس النحو يبدأ المدرس من الخاص أو البسيط إلى العام أو المركب.

وفى دروس النصوص يتخذ المدرس من الوحدة المعنوية فى أبيات النص خطوة نحو شرح النص كله، وتتوالى شروح الوحدات مفردة ثم مجتمعة موصوله حتى يكفل شرح النص كله.

وبهذا يسلك المدرس طريقه من البسيط أو الجزء أو الخاص إلى المركب أو الكل أو العام، لأنه ليس فى استطاعة الطالب أن يحيط بالصفات المتشابهة التى يشترك فيها أفراد النوع الواحد وهى الموجودة فى كل فرد إلا إذا لاحظها مفردة وفرَّق بينها وبين الصفات غير المشتركة بالموازنة ثم انتزعها وعَمَّمها بالتطبيق على كل أفراد النوع.

القاعدة الرابعة : التدريس من المسَمَّى إلى الاسم ومن المعنى إلى اللفظ. فإذا عرض المدرس على طلابه أسلوب تشبيه أدركوه وفهموا مضمونه لكنهم يقفون دون الألفاظ الاصطلاحية الدالة على أركان هذا التشبيه وأنواعه المتعارف عليها فى علوم البلاغة وقد يجتهد الطلاب فيعرفون على وجه الإجمال ركنى التشبيه ووجه الشبه المشترك بينهما فإذا بلغ الطلاب باجتهادهم ذلك فبها ونِعْمت، فقد عرفوا المسَمَّى بالذوق الاجتماعى وما على المدرس إلا وضْع الأسماء الاصطلاحية على أجزاء المسمَّى المُدْرَك فالمشبه به أعلى صفة والمشبه مقصود رفع الصفة فيه ووجه الشبه مشترك بين المشبه والمشبه به ثم ينعقد التشبيه بأداوات تحذف أحيانا للمبالغة. وبهذا يسبق المسمى الاسم وهو بدهى فى الفطرة البشرية فضلا عن اعتياد الطلاب على الإتيان بالمعانى قبل الألفاظ واستقبال المسميات قبل أسمائها، مثال ذلك لو عرضت عليه جملة فعلية وسألته تعيين من فعل الفعل فإنه يعيّنه بسهولة دون معرفة اللفظ النحوى الموضوع له وهو (فاعل)، وهذا هو ما قصدناه من البدء بالمسمى ثم إتباعه بالاسم.

أما إذا اعتاد الطالب سماع ألفاظ لم يكن قد عرف مدلولاتها قبلا فإنه يدرج على استعمالها من غير فهم معانيها مما ينتج عنه اضطراب فى التفكير

وارتباك فى التعبير، فلو أعلن المدرس نائب الفاعل مثلا قبل الأمثلة الموضحةِ سبَبَ هذه الإنابةِ وأثَرهَا وأحْوَالَها فإنّ الطالبَ يَدْرُجُ على استعمالِ الاسمِ بغير درايةٍ بمُسَمَّاهُ إلا بالحَدْسِ أو بالتغْليبِ والاجتهاد.

القاعدة الخامسة : التفريق بين التلقين والتعليم والتثقيف، فلا يُستعمل التلقين مكان التعليم والتثقيف.

خطر التلقين :

وتفصيل ذلك أن بعض المدرسين يخطئون عندما يدرّسُون بالتلقين، يحدث ذلك عندما يُلقون على الطلاب التعاريف والقواعد النحوية والبلاغية، وينفردون بشرح النصوص وتقرير ما ترشد إليه الآيات القرآنية والأحاديث من غير أن يفسحوا لطلابهم مجال التفكير والمشاركة فى الاستخلاص والاستنتاج والوقوف على الحقائق بأنفسهم مما ينتج عنه تعطيل نشاطهم الذهنى وفتور قدراتهم ومهاراتهم.

حدود التلقين :

إلا أن بعض المعلومات لايستطيع المدرس أن يوصله إلى الطلاب بغير طريق التلقين كنطق الكلمات الصعبة، وشرح بعض المعانى التاريخية والدينية، وتقرير بعض المصطلحات النحوية والبلاغية. ولهذا لا يصح التدريس بالتلقين إلا إذا تعذّر على المدرس توصيل المعلومات إلى الطلاب بإشراكهم فيما يريدهم الوقوف عليه بأنفسهم، مع الحذر من الاستكثار والإسراف فى التلقين لأن ذلك يعطل النشاط الفكرى عند الطلاب ويدفعهم نحو الاعتماد على الحفظ الآلى.

التعلـــيم :

أما التعليم فيستلزم تمرين القوى العقلية كل واحدة فيما يخصها، ولايأتى بالفائدة المرجوّة منه إلا إذا كان المدرس دائبا على ربط المعلومات الجديدة

بمعارف الطلاب السابقة، ويكون ذلك على وجه يستدعى تشغيل القوى العقلية تشغيلا يدفع المتعلم إلى البحث والنظر والموازنة للوقوف على أسرار الأشياء؛ فتغزر معارفه ويستفيد من التعلم تمرينا لقواه العقلية وتنشيطا لقدراته ومواهبه مع اكتسابه المعلومات التى تُستفاد من التلقين أيضا، فالتعليم بشروطه والتلقين بمحدوديته وحيطته يكملان معارف الطالب وينميان شخصيته.

التثقيف :

أما التثقيف ففيه زيادةٌ على التعليم إرشادٌ للمتعلم يحمله على اتخاذ ما عنده من المعارف وسيلة لتحصيل غيرها، فإذا درس الطالب - مثلا - الصراع العربى الإسبانى فى الأندلس ومؤامرات اليهود لتمكين المسيحيين من إنهاء الوجود العربى، استطاع هذا الطالب الربط بين النزوع الصليبى الموتور فى الأندلس والعداء المستحكم فى نفوس الصليبيين عندما قدموا إلى بيت المقدس بالمشرق، ثم يوسع من ثقافته بتعرف امتداد هذا كله فى العصر الحديث عندما ابتليت الأمة العربية بجحافل الغرب المستعمرة للوطن العربى.

فائدة المعلومات المكتسبة :

ولهذه المعلومات المكتسبة فائدتان: الأولى، قيمتها الذاتية من جهة أنها معلومات تثرى رصيدَ الطالبِ المعْرِفىّ، والثانية، نماء القوى العقلية التى اشتغلت بتحصيل تلك المعلومات.

فالتثقيف لا ينحصر فى مقدار المعلومات المكتسبة ولكنه يشمل تعهد جميع القوى العقلية فى آن واحد بما يناسبها من التمارين حتى يتمكن الطالب من تثقيف نفسه.

قصد القوى العقلية كلها :

ومما ينبغى التنبيه عليه أن تربية كل القوى العقلية فى آن واحد لازمة؛

لأن فى تخصيص البعض بالعناية إضعافا للباقى، ويحول دون تحقيق معنى التثقيف إذْ لا يغنى بعضها عن البعض. ففى درس القراءة ـ مثلا ـ تتاح الفرصة للقراءة الجهرية، وللقراءة الصامتة، ولصياغة الأسئلة والإجابة عنها، ولتعرف الأساليب المختلفة والتفريق بين دلالتها البلاغية والمعنوية، وغير ذلك من التمرين على الحفظ والاستقلال بالفهم فى دروس النصوص والأدب والنقد، وكذا قوة الملاحظة فى دروس الخط، وحضور البديهة وقوة الارتجال فى دروس التعبير. وغير ذلك من المهارات المؤسسة على القوى العقلية المتنوعة وما تمرست عليه.

ولْيُعْلَم أن إجهاد القوى العقلية للطلبة يسبب ضعف الجسم لما بينه وبين العقل من الارتباط، كما أن ضعف الجسم يؤثر فى العقل، ولا نغفل المقولة المأثورة: العقل السليم فى الجسم السليم، لذلك ينبغى على المدرس أن يرمى فى عمله إلى التثقيف الذى يحقق معنى التربية فى أرحبِ معانيها وأبعدِ مقاصدها.

القاعدة السادسة : ولما كانت هذه القواعد مبنية على تدرج النماء الطبيعى للعقل وجب أن تكون الطرق العامة للتدريس مؤسسة عليها مادام غرضُنا اختيار أسهل الطرق وأكثرها ملاءمة لتعليم الناشئة.

وبناء على ذلك اتُبِعَتْ الثلاث الطرق الآتية لما بينها وبين القواعد الأساسية من توافق :

الطريقة الأولى : «طريقة الاستنباط أو الاستقراء»

وتُسمىّ «طريقة الحركة الصاعدة للعقل» وهى تقوم على سير التعليم وتدرجه من الأمثلة الكثيرة المتنوعة إلى القاعدة العامة باستخدام الاستقراء ثم الاستنباط. وهى أحسن طريقة تحمل المتعلم على التفكير والمشاركة فى بناء الدرس وتحديد معالمه، وتوضيح غوامضه، ورسم قواعده، مثال ذلك فى النحو عرض جمل فعلية وباستقراء الطلبة لها يلاحظون جملا نصب

الفعل فيها مفعولا به وجملا أخرى خلت من المفعول به فيستنبطون الفعل المتعدى والفعل اللازم. وكذلك فى التراجم الأدبية يستقرئ الطلبة أدب الشخصية الأدبية، أنواع شعرها أو نثرها وما ثبت من خصائص لكل نوع فى أسلوبه وخياله وصوره ثم النقد الذى وجهه النقدة إليه، وكذلك آراء الأدباء، وكل ذلك معروض فى حصة النصوص يستجمعه الطلبة فى درس التراجم للاستنباط وتقرير الحقائق بعد الاستقراء.

ولما كان الطلاب بطبعهم ميالين إلى التسرّع فى الاستنباط والحكم؛ وجب على المدرس أن يكثر من الأمثلة المتنوعة المرتبة، ولا يطالبهم باستنباط الحكم العام إلا إذا تأكد من فهمهم كل تلك الأمثلة مفردة، ومن إدراكهم ارتباطها مجتمعة حتى لا ينشأ خطأ فى الاستنباط.

ولهذه الطريقة فوائد كثيرة منها: أنها هى الطريقة الطبيعية فى التفكير لأن السير فيها من المحسوس إلى المعقول، ومن المعنى الجزئى إلى إدراك المعنى الكلى ثم الحكم. ثم إنها تربى عند الطالب الاعتماد على نفسه والثقة بها، وهى أيضا تفتح للطالب باب التحصيل بعد الاعتياد على أسلوب تتبع الجزئيات والربط بينها واستخلاص النتائج بنفسه، وهذا يبعث عنده الاقتناع بصحة الحقائق والمعلومات التى يتوصل إليها بجهده.

الطريقة الثانية : «طريقة التطبيق أو القياس»

وتُسمى طريقة الحركة النازلة للعقل، وتنحصر هذه الطريقة فى إلقاء التعريف أو القاعدة العامة، ثم إيراد الأمثلة الكثيرة المطبقة للقاعدة والموضحة لأجزائها حتى يستوعب الطالب القاعدة أو التعريف أو الحقيقة المراد إثباتها لديه.

وهذه الطريقة غير طبيعية أو منطقية إن اقتصر المدرس عليها فى درسه وجعلها وسيلته لتعليم طلابه؛ لأنها تبتدئ بالحكم العام الذى لا يُتَوصل إليه إلا بعد الموازنة والاستنتاج التاليين لإدراك المفردات وهو ما فات المدرس

إجراءهما، كما إنها طريقة تقعد بالطالب عن إعمال فكره ليعرف الحقائق والتعاريف والقواعد لأنه يستقبلها من المدرس بالتلقين، ثم إن هذه الطريقة تجعل الطالب يقبل الألفاظ دون المعانى بتقبله القاعدة بغير فهم أو اقتناع بمضمونها المعنوى الذى يمكّن الطالب من التطبيق.

الطريقة الثالثة : وهى «الطريقة الجمعية» التى تجمع بين الطريقتين السابقتين بعرض الأمثلة الكثيرة المتنوعة على الطلاب حتى يستطيعوا استنباط الحكم العام كما فى الطريقة الأولى، ثم يأتى لهم المدرس بالأمثلة التطبيقية على حسب الطريقة الثانية.

فبالاستقراء والاستنباط تُسْتخلص القاعدة، وبالقياس يُطَبَّق على القاعدة بتسليطها على الأمثلة لتَعَرُّف موضع القاعدة فى كل مثال.

هذه أهم الطرق وأصلحها لتدريس اللغة العربية وعلوم الدين، وفيها جميعها يكون التدريس بطريقة التحاور والمناقشة بالأسئلة التى تثير فى الطلبة التفكير، وتستثير فيهم رغبة البحث عن الإجابة الصائبة السديدة. لذلك كان أصوبها وأجمعها الطريقة الجمعية المعروفة بطريقة هاربرت الجامعة بين الاستقراء والاستنباط والقياس.

القاعدة السابعة :

يتوقف نجاح المدرس فى درسه وتوفيقه فى طريقته على مدى إحاطته بأنواع الأسئلة والغرض من كل نوع، وطرق صياغتها، ثم تكون للمهارة فى الأداء أثر عظيم.

١- لا يطرح المدرس سؤالا على التلاميذ للإجابة عنه إلا إذا كان يعتقد أنهم يعرفون شيئا عن موضوع السؤال، ولذلك ينبغى أن يكون الغرض من الأسئلة أن يُعمل التلميذ فكره إعمالا يتناول استخدام معلوماته بقصد تثبيتها وربطها بمعارف أخرى جديدة.

٢- ولْيعلم المدرس أن بالأسئلة يدرك مقدار تحصيل التلاميذ من موضوع

الدرس وبها يدوم النشاط العقلى عندهم أثناء التدريس، ويسود الانتباه، وبدونها لا يهتدى المدرس إلى الصعوبات التى يتعذر على التلاميذ تذليلها لأنفسهم، وإنها تزيل ما عساه أن يكون عند بعض التلاميذ من عزور.

٣- والأسئلة نوعان: نوع يقصد منه استظهار المادة التى حصّلها الطلاب ويسمى أسئلة الاستظهار. ونوع يقصد منه إما تكميل المعلومات لتناسب حال التلاميذ، وإما إيصال معلومات جديدة صرفة ويسمى أسئلة التثقيف.

وتنقسم أسئلة الاستظهار إلى أربعة أقسام:

القسم الأول : أسئلة الاستظهار التمهيدية، وهى الأسئلة التى يسألها المدرس فى ابتداء الدرس للتمهيد، أو عند الانتقال من مسألة إلى أخرى بقصد معرفة المعلومات التى عند التلاميذ ونوعها قبل أن يبنى عليها المعلومات الجديدة، ويجب أن تكون هذه الأسئلة قليلة لا تستغرق وقتا طويلا.

القسم الثانى : أسئلة المراجعة الجزئية، وهى الأسئلة التى تُسأل عند الانتهاء من كل جزء من أجزاء الدرس، وقبل البدء فى الجزء الذى يليه. والغرض من هذه الأسئلة أن يراجع المدرس الجزء الذى درّسه قبل الانتقال إلى الجزء الذى يليه؛ حتى يستدعى بعض المعلومات بعضا فتقوى وتثبت وتتصل ويسهل استجماعها واسترجاعها عند احتياجها. وتعد هذه الأسئلة تكريرا للمادة بعد تدريسها لأول مرة فتثبت فى العقل، وتسكن إليها النفس.

القسم الثالث : أسئلة الإعادة، وهى من نوع أسئلة المراجعة الجزئية غير أنها تأتى فى نهاية الدرس استظهارا لمادة الدرس كله التى درِّست أثناء الحصة.

القسم الرابع : الأسئلة الاختبارية، وهى الأسئلة التى تَعُمُّ جزءا عظيما من المقرر، أو تعم المقرر كله فى مادة واحدة أو فى مواد مختلفة كالذى يقوم به المدرسون فى التطبيقات الدورية، أو الاختبارات الجزئية فى الفترات، وفى الشهادات العامة، وكذلك فى الامتحانات النهائية، وهذه كلها تظهر قدرة الطالب فى التطبيق على معارفه، ثم إنها تدفعه إلى استعادة دروسه السابقة.

أما أسئلة التثقيف فهى أصعب الأسئلة شكلا ووصفا، ولها أشكال تختلف باختلاف الدرس والتلاميذ، وهى تشبه الأسئلة المتقدمة فى علاقتها بالمعلومات القديمة، وتخالفها فى أنها تأتى على الخصوص بفائدة إكثار معارف التلاميذ، وتدريب عقولهم على الاهتداء إلى الخطأ وإصلاحه، وفى أنها تبعث فيهم حب إعمال الفكر لعلم المجهودات العقلية المثمرة، وهى تقوى كلاً مِن قوة الحفظ والذكر والقوة المتخيِّلة. وهذا يتمثل فى أسئلة الموازنة بين المقطوعات الشعرية معنى وبلاغة وصياغة، وكذلك أسئلة الأدب الرابطة بين العوامل البيئية وتطور الأجناس الأبية وما يستحدثه الأدباء فى نثرهم وشعرهم، ومن هذا القبيل أيضا أمثلة النحو المصدّرة بمثل (ما) والتفريق بين معانيها وعملها فى كل أسلوب، وكذلك فى البلاغة أسئلة اختلاف الأغراض البلاغية للأساليب الإنشائية، واختلاف الغرض فى المثال الواحد باختلاف مقتضى الحال. ففى هذه الأسئلة التثقيفية تَوَسُّع فى تحصيل المعارف وتطبيقها وتعرّف أوجه اختلافها وعوامل تنوعها وتغير صورها، مما يمكِّن للطالب فيما يدْرُسه.

وهذه الأسئلة تبين للتلميذ ما يجهله، وما ينبغى عليه الاستزادة منه، وترشده إلى كشف حقائق جديدة، وتهديه إلى نواحى القصور فيما حصله من دروسه. وبوجه عام يجب تشكيل الأسئلة فى عبارات سلسة واضحة صحيحة التركيب ملائمة لمعلومات التلاميذ وقوة إدراكهم، محْكَمة فى

معناها بحيث لا يُفْهم منها غير المعنى المقصود من وضعها، وأن تطرح على جميع التلاميذ بلا تخصيص لواحد بعينه؛ حتى يشعر كل طالب بمسئوليته عن الإجابة. (انظر شروط الأسئلة الجديدة بالقسم الثانى من هذا الكتاب).

٤- الأجوبة : من العلامات المميزة للمدرس المجرب الحذْق فى تناول الأجوبة، والمهارة فى التصرف فيها بما يناسب مرماه وحال التلاميذ. وللأجوبة قيمة عظيمة فى التعليم لأنها تستلزم الانتباه فتقوى بسبب ذلك ملكة الإمعان فى التفكير، ولأنها تحتاج إلى إعمال العقل فتنشط وتنمو قوة التفكير، وتقوى قوة الحفظ والتذكر، فتتربى عند الطالب البديهة المتوقدة، وتظهر للمدرس درجة نجاحه فى عمله، وإن تقويم الأجوبة يوجه اهتمام الطالب إلى ما ينبغى عليه تحصيله ودرسه، ويرسم له نواحى الدراسة حفظا واستنباطا وموازنة وتعليلا وإبداء للرأى الشخصى إلى غير ذلك مما تخوض فيه الأسئلة وتستجيب له الأجوبة. وينبغى التّنَبّه إلى عدم خروج الأجوبة عن حد السؤال، وأن تصاغ فى جمل تامة صحيحة التركيب.

القسم الأول

في

طرق التدريس

اللغة العربية

أولاً ـ مكانتها:

يكفي اللغة العربية رفعة وشرفاً أنها لغة الوحي، نزل بها الذِّكر الحكيم ليخرج الناس من الظلمات إلى النور، وقد تعلق بها العجم عن طريق القرآن الكريم، فسكنت قلوبهم، واستولت على ألسنتهم، وكادت تنسيهم رطانتهم.

﴿ قُلْ نَزَّلَهُۥ رُوحُ ٱلْقُدُسِ مِن رَّبِّكَ بِٱلْحَقِّ لِيُثَبِّتَ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ وَهُدًى وَبُشْرَىٰ لِلْمُسْلِمِينَ ﴿١٠٢﴾ وَلَقَدْ نَعْلَمُ أَنَّهُمْ يَقُولُونَ إِنَّمَا يُعَلِّمُهُۥ بَشَرٌ ۗ لِّسَانُ ٱلَّذِى يُلْحِدُونَ إِلَيْهِ أَعْجَمِىٌّ وَهَٰذَا لِسَانٌ عَرَبِىٌّ مُّبِينٌ ﴿١٠٣﴾ ﴾. (النحل: 102، 103).

وقد انطلق المسلمون بلغة الفرقان، وكأن أبواب السماء فتحت على بصائر أهل الأرض، ولسان الوحي فتح مغاليق القلوب؛ فشقق عن كنوزها. غمر علماء المسلمين الدنيا بالمؤلفات الموصولة بالقرآن الكريم، فكانت علوم القرآن، وعلوم الحديث، والفقه وأصوله، وعلوم اللغة، والبلاغة، والفلسفة، والمنطق، والتصوف، وعظم التصنيف في الأدب قرناً بعد قرن، وتعددت مدارس النحو، ووضعت المعجمات اللغوية، واتسع مجال الرواية في علوم

الدين والدنيا. كل ذلك باللغة العربية التي استجابت لكل فكر، وأعانت على الإسهام في حضارة الدنيا، وحملت أخلد المعارف والثقافات إلى مشارق الأرض ومغاربها.

ويطول بنا الحديث إذا أخذنا في سرد نشأة اللغة وتطورها، وما اعتورها عبر مسيرتها من الجاهلية الجهلاء حتى عصور النهضة والازدهار، ثم تكالب المستعمرين على إخماد جذوتها في نفوس أبنائها، وعقول علمائها. ويجزىء في هذا المقام أن نقرر وظائف اللغة من النواحي الاجتماعية والثقافية والنفسية والعقلية، وهو ما يؤكد على مكانتها في حياتنا.

1 - فمن الناحية الاجتماعية، هي أداة التفاهم والتعبير، ووسيلة الفهم والإفهام. وهي رباطنا القومي الذي يجمع الأمة العربية، ويوحد بين وسائلها وغاياتها، فيبرز كياننا متميزاً مستقلاً. وهي مقياس يُعرف به مدى ما وصلت إليه أمتنا من رقي في عقائدها وحضارتها وعاداتها واتجاهاتها الفكرية. وهي وسيلة الأفراد في حياتهم اليومية، وأداة إذاعة الأمة وصحافتها وقضائها ومؤلفاتها، وعامل قوي في الربط بين حاضرنا وماضينا، والتواصل بين المشرق والمغرب ثقافياً وفكرياً وتاريخياً. ثم هي لسان الدعاة المرشدين في كل زمان ومكان.

2 - ومن الناحية الثقافية، فإن اللغة العربية احتضنت تراثنا العقلي وحفظته عبر الأجيال المتعاقبة، معلنة عن سمت الأمة العربية في حياتها وتفكيرها وعقائدها، وهذا شأن الأمم الراقية التي تنبعث حضارتها في لغتها. ثم إن اللغة هي وسيلة التعليم والتحصيل وتكوين الثقافة، وكسب الخبرات والمعارف والمهارات، وهذا يؤدي إلى تكييف السلوك الفردي، وضبطه وتوجيهه، حتى يتلاءم مع تقاليد المجتمع، وما تواضع عليه أفراده من سلوك عام بعثته اللغة في أوصال المجتمع، بما حملته من أزواد جامعة، وهذه وظيفة اجتماعية تفرعت عن الوظيفة الثقافية للغة.

3 - ومن الناحية النفسية، فإن اللغة وسيلة الإقناع العقلي، والتأثير النفسي، يظهر ذلك في الخطب، والمناقشات، والمناظرات، وهو ما يقوّي التفاعل بين الأفراد والجماعات. كما تمثل اللغة أقوى عوامل التذوق الفني

المعتمد على الفكر والفهم؛ لأن الشعور الوجداني، والإدراك العقلي لا ينفصلان فيما تقدمه اللغة إلينا. وقبل ذلك فإن اللغة في حياة الفرد هي وسيلته نحو التحليل التصوري للأفكار والصور الذهنية، وهي معتمده في تركيب أجزاء الفكرة، أو الصورة الذهنية على نحو معين يؤدي مفهوماً يقصده الفرد قصداً، وهذا يتضح في التعبير والشروح وتحليل الصور البلاغية إلى عناصرها المركبة.

4 ـ ومن الناحية العقلية، فإن اللغة والفكر لا ينفصلان في العمليات العقلية، فاللغة تفكير منطوق، والتفكير لغة صامتة، أو التفكير كلام نفسي، والكلام تفكير جهري، وهو ما عناه الشاعر بقوله:

إن الكلام لفي الفؤاد وإنما جُعل اللسان على الفؤاد دليلا

فاللغة جوهر التفكير وأداته، وبقدر ثراء الفرد من الناحية اللغوية يكون توفيقه في تفكيره، لذلك غنيت اللغات الراقية بالعلماء، والفلاسفة، والعباقرة، خلافاً للغات المتأخرة الفقيرة التي لا تحظى بغير الأسوياء العاديين الذين لا يملكون وسائل العبقرية في لغتهم. ثم إن اللغة بهذا الارتباط الوثيق بينها وبين الفكر، تعمل على تكوين العادات العقلية من تنظيم أجزاء الكلام وترتيب النتائج على المقدمات، وقياس المجهول على المعلوم، والربط بين المتشابهات، والفصل بين المختلفات، وهو ما ييسر على الإنسان تكوين المدركات العقلية من الجزئيات المؤتلفة، ويُعين على دقة الملاحظة، والتعميم والتجريد للمؤتلفات على صورة منطقية مقنعة.

ثانياً ـ صعوبة تعلمها:

على الرغم من ارتباط لغتنا العربية بديننا الإسلامي وقوميتنا العربية ـ فإن صعوبات كثيرة تقف في سبيل أبنائها وهم يتعلمونها، ويلاقيها المدرسون وهم يعلمونها طلابهم. ونجمل هذه الصعوبات فيما يأتي:

1 ـ إن اللغة العربية في ذاتها تتميز بخاصية الإعراب، وعند التوسع نقول ظاهرة الحركات لتشمل حروف الكلمة كلها نحوياً وصرفياً. فكلمة (المِشْيَة) بكسر الميم تدل على هيئة المشي، وهي بفتح الميم تدل على

المرَّة (المَشْيَة). كذلك يختلف اسم الفاعل واسم المفعول من الفعل غير الثلاثي بحركتي الكسر والفتح على الحرف قبل الأخير، فنقول (المرتضِي) بكسر الضاد للدلالة على الفاعل، ونقول (المرتضَى) بفتح الضاد للدلالة على المفعول. ثم تكون حركة الإعراب فارقة بين الفاعل والمفعول به، في مثل قوله تعالى بسورة فاطر: ﴿إِنَّمَا يَخْشَى ٱللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ ٱلْعُلَمَٰٓؤُا۟﴾ بفتح آخر لفظ الجلالة، وضم آخر العلماء. وإن ارتباط اللغة بالحركات هكذا يكوّن صعوبة في ذات اللغة، وطبيعتها التكوينية.

2 ـ وامتداداً لظاهرة الحركات بعيداً عن الصِيَغ النحوية، نجد للحركات والسكون تأثيراً على توجيه المعنى كما في كلمة (الأكْفَاء) بتسكين الكاف وفتح الفاء بمعنى النظراء، وبكسر الكاف وتشديد الفاء المفتوحة (الأكِفَّاء) بمعنى المكفوفين. كما يلتزم بالحركات والسكون في صحة النطق على أبواب الصرف وهو ما تُعنى به المعجمات اللغوية، فنقول: (غَفَل يغفُل) بفتح الفاء في الماضي وضمها في المضارع من باب دَخَل، والشائع بين الطلاب على السليقة كسر الفاء أو فتحها في المضارع. وكذا كلمة (شَهُم يَشْهُم) من باب ظَرُفَ بضم الهاء في الماضي والمضارع، و (شاف وشَوب) من باب (قال) في التصريف، الأولى بمعنى جلا وكشف، والثانية بمعنى خَلَط ومَزَج. وهذه صعوبة تكفلت المعجمات بتذليلها، وليس تتبعها واستيعابها بميسور على الطلاب وغيرهم.

3 ـ اختلاف صورة الحرف العربي في أول الكلمة ووسطها وآخرها، كما في حروف، العين والغين والنون والهاء والياء، وإن هذا الاختلاف يوجد صعوبة في الكتابة أمام تلاميذ المرحلة الأولى، وحاولت بعض الدراسات الحديثة تذليلها، بتوحيد بعض صور الحرف العربي؛ بهدف التيسير على المطبعة العربية وكذا الدارسين، وما زالت تلك الدراسات في مهدها.

ومن الصعوبات أيضاً اختلاف رسم الهمزات في الكلمة، وأحوال الألف اللينة، والحروف التي تزاد، والمحذوفة، والألف في آخر الكلمة، وغير ذلك من القيود الإملائية والصرفية (مصايد، مصائب).

ومن هذه الأمور الثلاثة، نجد أن المعاني تحدد علامات الإعراب، وعلامة

الإعراب ترشد إلى المعنى المقصود في التراكيب، والرسم الإملائي يتوقف في بعض جوانبه على الموقع الإعرابي مثل: أبناءهم، مفعول به، وأبناؤهم فاعل، وأبنائهم مجرورة، وهكذا تتشابك القيود النحوية والصرفية والإملائية واللغوية، وهو ما يصعّب مهمة المدرِّس، ويُثْقل على الدارس التحصيل والجمع بين هذه القيود واستيعابها.

4 ـ ومن الصعوبات التي تواجه اللغة العربية ذلك الازدواج اللغوي أو الثنائية اللغوية بين لغة الحياة اليومية؛ وهي لغة التخاطب في البيت والشارع والسوق، وبين لغة الثقافة والمعرفة. وهذه الثنائية تعتبر عقبة في تعلم اللغة وتعليمها. فما يحمله الطالب إلى الدرس اللغوي يخالف ما يتلقاه من مدرِّسه، وما يطالعه في كتابه، وما يُعينه على التعبير كتابة ومشافهة. ولعل انتشار الثقافة في وسائل الإعلام المسموعة والمرئية والمقروءة ـ توحّد اللغة بين أفراد المجتمع، وتقارب بين لغة الحياة اليومية، ولغة الثقافة، فلا تقوم الثنائية اللغوية عقبة أمام الدارسين فيما تقدمه المدرسة باللغة العربية السليمة في دروس اللغة العربية وغيرها من المواد الأخرى.

5 ـ ومما يزيد هموم مدرس اللغة العربية ضعف زملائه من مدرسي المواد الأخرى في اللغة العربية، فلا يقدر بعض منهم على استعمال العربية السليمة في تدريسه، فيملأ أسماع الطلاب بألفاظ العوام وأساليب الدَّهْماء، ويثبت أمام أعينهم على السبورة نقوشاً شوهاء، يجاهد مدرس اللغة العربية في محوها وإثبات ما يصححها. وكان الأولى بهؤلاء أن يكونوا عوناً وسنداً لزميلهم فيما يكابده، وأن يصونوا سمتهم العلمي أمام أنفسهم وبين طلابهم.

6 ـ وتمثل حركة التطور السريعة في حياتنا العلمية والثقافية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية ـ صعوبة أمام اللغة العربية. وذلك فيما تتطلبه هذه الحركة الدائبة من مطابقات لغوية لكل جديد تنتجه، فآلات تُختَرَع، ومصطلحات تظهر، وأوضاع تجدّ، وصناعات تملأ حياتنا. وإن مجامع اللغة العربية تحاول اللحاق بهذا كله، وصياغته باللسان العربي في قرارات ومعاجم ودوريات، وبقدر اطلاع المدرس على ذلك تَسْهل مهمته، وتبرأ لغة طلابه من العجمة المقتحمة.

7 ـ وأحياناً يقف المنهج والكتاب المدرسي عقبة في طريق المدرس. فمن مساوىء المنهج عدم ملاءمته للمرحلة التعليمية وأعمار التلاميذ، وتسويته بين ما يقدم للطلاب في كل المراحل بلا مراعاة للتكوين العقلي والنفسي لطلاب كل مرحلة، وكذلك إغفال ما نصبو إليه في تنشئة الطالب العربي المسلم. ثم تكون الطامة في حشد أكبر قدر من المعلومات جديدها ومكررها، ما يصلح للتدريس في المدرسة وما يترك للتحصيل خارج الفصل، فضلاً عن تجاهل الرصيد اللغوي لطلاب كل مرحلة.

أما الكتاب المدرسي فمن مساوئه رداءة أوراقه، وسوء طباعته، وكثرة أخطائه، وخلو حواشيه من الشروح والتعليقات. وكذلك الاستطراد فيما لا يناسب الطالب بل يربكه ويصدّه عن المادة، وعدم الترتيب المنطقي لأجزاء الدرس. فهذه الأمور يبتلي بها المدرسون والطلاب، وتفتح الباب لمؤلفات تصرف الطلاب عما بأيديهم، وقد تشوّه مقاصد اللغة، وتسيء إلى النمو اللغوي للطلاب.

8 ـ ومن أظهر الصعوبات وأخطرها ضعف إعداد مدرس اللغة العربية على نحو متميز، وفق ما ينتظره في قابل الأيام بعد تخرجه. وهذه قضية خطيرة ما زالت غائبة في التخطيط التربوي لمعاهد المعلمين والكليات التربوية، حتى صار الالتحاق بهذه المؤسسات المهنية مقصد الخاملين المرفوضين من سائر المعاهد والكليات في كثير من الأحوال. وإن مدرساً جيد الإعداد لكفيل بتخطي كل الصعوبات.

9 ـ ومن العوائق في تعليم اللغة العربية النظر إلى فروع اللغة على أنها مواد قائمة بنفسها، مقصودة لذاتها، بلا تواصل يقيم منها حلقات في سلسلة متكاملة. فالتقسيم الظاهري في الجدول المدرسي هو عمل صناعي، يتيح لكل فرع أن ينال زمناً يناسبه في هذا الجدول، يدرب فيه الطالب على إجادة فن بعينه، ثم يكون على المدرس أن ينظر إلى كل الفروع على أنها وحدة متكاملة، تخدم غرضاً واحداً هو تحقيق النمو اللغوي للطالب، بتمكينه من لغته تعبيراً وفهماً، وهما غرضان نصبو إليهما في تعليم اللغة العربية بكل فروعها.

10 ـ ومن تلك الصعوبات، عدم الربط بين اللغة العربية والحياة المدرسية والمواد الأخرى، والنظر إليها باعتبارها مادة كالجغرافيا والكيمياء والتدبير المنزلي، فلا يعرفها الطالب إلا في حصتها بالجدول المدرسي، ولا يراعي إتقانها إلا إذا دُفع إلى ذلك في كتابها وكراستها وأمام مدرسها وترقب الامتحان فيها. وهذا فصْل بين اللغة والحياة العامة والحياة الثقافية. وقد ترتب على ذلك عدم جدوى تعليم اللغة في المدرسة، واتجاه كثير من الناشئين إلى المساجد حيث يجدون في القرآن الكريم مجتمع اللغة والدين. كما أضحت اللغة في نظر الطلاب مجموعة من الألغاز والطلاسم النحوية والصرفية، ونتفاً من الأشعار المحفوظة، والحيل البلاغية، والمهارات الإملائية، وكلها مطلوبة للامتحانات، وليس وراءها بعد ذلك مطلب، وهو ما جعل كثيراً من الطلاب لا يقدرون على التعبير السليم عندما يتعرضون لمواقف تستدعي القول أو الكتابة.

ثالثاً ـ أهداف تدريس اللغة العربية:

لتدريس اللغة العربية مجموعتان من الأهداف، الأولى أهداف عامة، تهدف إلى التربية القومية الوطنية تحقيقاً لمقاصد اجتماعية وسياسية وتربوية، وهي في مجملها تُعنى بتكوين المواطن الصالح المتآلف مع قومه ومجتمعه، المتمسك بقيم عقيدته الإسلامية السمحاء. وهذه الأهداف عامة مشتركة بين اللغة العربية وغيرها من المواد الأخرى، وتتحدد تلك الأهداف في النقاط الآتية:

1 ـ أن يعتز الطالب بلغته العربية باعتبارها أهم معالم شخصيته العربية الإسلامية، وأعز مقومات الأمة العربية التي ينتمي إليها، وأمتن الروابط في عقد القومية العربية التي تجمع أبناءها على وحدة اللغة والدين، والتاريخ المشترك، والآمال الواحدة، والآلام الموحدة، والوحدة الجغرافية الموصولة الأطراف.

2 ـ أن يزداد تشبع الطالب بالقيم الاجتماعية والروحية والأخلاقية الخالدة في أمته العربية. وذلك عن طريق دراسته لتاريخ أمته وكفاحها للاستعمار، ومقاومتها للظلم، والقضاء على الطغيان السياسي والاجتماعي،

ووقوفها في وجه التسلط الدولي المتغطرس، والتعصب الديني الأعمى منذ الحروب الصليبية فينشأ الطالب مشبوب العاطفة بالولاء لوطنه وقوميته، شديد الاعتزاز بقوميته ومُثُلِها التي نبتت في أعماق التاريخ.

3 ـ أن يقف الطالب على معالم وطنه العربي الكبير، وأنه موصول جغرافياً وبشرياً واجتماعياً وتاريخياً واقتصادياً، هو كذلك في ماضيه وما نسعى إليه في حاضرنا. ثم نوسع في معارف طلابنا بإطلاعهم على النظم العالمية، والتيارات الفكرية والمذهبية السائدة في العالم، وما تعانيه البشرية من مشاكل وعلاقة ذلك كله بالوطن العربي. وإن في موضوعات التعبير والقراءة والنصوص مجالاً رحباً لهذه الأمور، فضلاً عما يُدرّس للطالب في المواد الثقافية الأخرى؛ كالجغرافيا والتاريخ وعلم التفسير (الفلسفة) والاجتماع والمنطق.

4 ـ أن يدرك الطالب ما يجتمع عليه أبناء وطنه من عادات وتقاليد، وما يحملون من مشاعر وعواطف واتجاهات في حياتهم، وما يفارقون فيه غيرهم من الشعوب الأخرى، وهذا يُنَمّي خبراته بالحياة ومعارفه بأمم الأرض وطبائعها. كما يزوده بالوعي الاجتماعي، والمشاعر الإنسانية التي يمارس بها حياته في وطنه وعالمه. وإن هذه الأزواد ضرورية في تربية عواطف الطالب ومشاعره، فينمو على ما تعارف عليه مجتمعه، وما تحمده الإنسانية في مثلها العليا.

5 ـ أن يتعرف الطالب مشاكل وطنه، ويدرك دوره في حل ما يعوق تقدمه، كالأمية والعادات السيئة والهجرة إلى المدن والانحرافات الأخلاقية والعقائدية، وغيرها مما يتطلب تكاتفاً جماعياً، ووعياً أصيلاً، وحرصاً على قيم الوطن وقوته ونقاء بنيته. كما يشعر الطالب بانتمائه الأُسَري الذي هو رافد لشعوره الاجتماعي الوطني والقومي، المكون لعواطفه الطيبة الخيرة نحو أسرته ووطنه وأمته والإنسانية كلها.

6 ـ أن يتعود الطالب على التفكير المنطقي المنظم في كل ما يمارسه، ويمرن على التنسيق بين الجزئيات ليؤلف منها بناء متسقاً، وهذه شعبة من شعب الإدراك الجمالي لما تقع عليه حواسه، وتبصره عينه، ويدركه عقله،

وهو ما يؤدي إلى تمرسه بالشعور بقيمة النظام في الحياة والفكر، وبالجمال فيما تكتمل عناصر وجوده.

7 ـ أن يقتنع الطالب بقيمة التعليم في بناء شخصيته ونموها، وبلغته في رقيها وقدرتها على استيعاب المعارف والثقافات وتبليغ الحضارات.

8 ـ تقويم لسان الطالب، والعمل على التقريب بين اللغة الدارجة في الحياة اليومية، ولغة العلم والأدب التي خلّدها القرآن الكريم، وأقام بها السلف أعظم حضارة عرفتها البشرية.

أما المجموعة الثانية من أهداف تدريس اللغة العربية، فهي الأهداف الخاصة التي تتعلق بالتحصيل اللغوي من ناحية ما يحققه هذا التحصيل من عادات ومهارات وقدرات مرتبطة بفروع اللغة العربية. وتنحصر تلك الأهداف الخاصة فيما يأتي:

1 ـ اقتناع الطالب بأن اللغة العربية وسيلة تفكيره، وألفاظها تحدد معانيه، وأساليبها صورة شخصيته. فهي وجوده الذي يحدد هويته.

2 ـ تنمية قدرة الطالب على القراءة وشغفه بها، وتمرسه بمهاراتها وعاداتها كالسرعة فيها، وجودة الإلقاء، وتمثيل المعنى، وفهم المقروء والتعبير عنه، وتحديد الأفكار الرئيسة والفرعية، ونقد الأفكار والأساليب، والتذوق والموازنة بين المعاني، وحسن الإصغاء مع التركيز والاستيعاب. وهذا كله طريق إلى التعلق بالقراءة لكسب المعرفة وتوسيع المدارك، وتعرّف مصادرها في الكتب والدوريات والصحف اليومية وكل وسائل الإعلام، وكذلك دواوين الشعراء والناثرين، ثم يجد في القرآن الكريم معيناً ثرياً بالأخلاق والعقيدة وسير السلف، وهذه كلها تكوّن إنساناً متكاملاً في عقله ووجدانه وسلوكه.

3 ـ توجيه الطالب نحو القيم الجمالية في اللغة العربية، وإشعاره بما فيها من روعة الخيال وصور الجمال اللفظي والأسلوبي، وأنها ليست فهماً خالصاً أو تعبيراً جافاً تستوي فيه الأساليب العلمية والأدبية. فللوجدان نصيبه وللعقل نصيبه الذي لا يغفل، والمرء بينهما في متعة متنوعة دائمة، وإن له في التصوير القرآني خير شاهد ودليل.

4 ـ تمكين الطالب من التعبيرين الوظيفي والإبداعي وهما وسيلته في حياته، وإشعاره بوظيفة اللغة في التعبير عما يدور برأسه من أفكار، وما تجيش به نفسه من خواطر، وتوجيهه نحو الأسلوب السليم، والعبارة الناصعة، واللفظة المتمكنة في السياق، وتجنب الزخارف البديعية المصطنعة التي تذهب بالأفكار وتضيّع المعاني، والتزام التقيد بعلامات الترقيم، وتوزيع عناصر الكلام على فقرات متميزة. ولا يتأتى له ذلك إلا بمعرفة واسعة، ووضوح الأفكار في نفسه، وامتلاكه رصيداً لغوياً يعينه فيما يريد التعبير عنه بوفاء وقوة.

5 ـ تنبيه الطالب إلى أن الأداء اللغوي الممثل للمعنى هو في القراءة بتنويع الصوت، كما هو في الكتابة بعلامات الترقيم. يظهر ذلك في تلاوة القرآن الكريم، وإنشاد القصائد، وفي الخطابة، والقراءة الجهرية.

6 ـ الاتصال بالتراث الأدبي في عصوره المختلفة، وتعرف ما يحمله من قيم إنسانية، ومعالم حضارية، واسترداد عوامل التأثير في هذا الأدب من سياسية وثقافية ودينية واجتماعية، والتأكيد على وحدة الأدب العربي في الخافقين، وإن تباينت فنونه وتنوعت أجناسه. والاستفادة من نظرية الأدب الشاملة للتاريخ والنقد والأدب في فهم النتاج الأدبي وبواعثه التي وجهته وصاغته على نحو ما.

7 ـ الاتصال بمشاهير الأعلام المبرزين في تاريخنا العربي الإسلامي، وقراءتهم في أعمالهم الأدبية والإنسانية، والإفادة من تراجمهم ونتاجهم للكشف عن قيمهم وأحوال عصورهم وتطور مجتمعاتهم، ثم الاهتداء إلى قيادتهم للفن الأدبي وآثارهم الموروثة بعدهم.

8 ـ تنمية المهارات الأساسية اللازمة للتفكير ومنها: الدقة، والوضوح، والتسلسل، والمنطقية، والتدليل. وإتقانهم المهارات اللازمة في كل فن من فنون اللغة بصفتها أداة اتصال بين الأفراد، ففي الكتابة تنمو مهارات الصحة في التعبير، والقدرة على الإبانة، والعرض، والوصف، والشرح، والتلخيص، والتعليق، والقدرة على التركيز على الأفكار الأساسية، وصحة الرسم الإملائي، وجودة الخط. وفي القراءة يُمكّن المتعلم من مهارات

القراءة الصامتة؛ من الفهم، والسرعة، ومهارات القراءة الجهرية؛ من الطلاقة والانسياب، وصحة النطق، والسيطرة على العبارة. وكذلك مهارات التحدث؛ من الانطلاق والدقة، والقدرة على الإبانة والتعبير، ومهارات الاستماع؛ من التركيز، والانتباه، والقدرة على تتبع أفكار المتحدث، وفهمها، والربط بينها. وفي النصوص تنمو الثروة اللغوية في قوالب جذابة رائقة، وصيغ بلاغية آسرة. وفي البلاغة إرهاف للذوق اللغوي، وتعرّف طرائق التعبير وفق مقتضى الأحوال. وهذه كلها مهارات يتدرب عليها الطالب، ويقصدها المدرسون قصداً في تدريسهم.

9 ـ توجيه الطالب إلى تقصي المسائل وبحثها، والاهتداء إلى مراجعها التي تستوفي جوانبها، وإرشاده إلى طرق استخدام المعجمات، وفهارس المكتبات، والمراجع والمصادر الموسوعية، وطريقة جمع الحقائق وتنسيقها وإبداء الرأي فيها. وهذا مجال خصب تنميه جماعات النشاط اللغوي بالمدرسة، إلى جانب ما يكلَّف به الطالب في بعض فروع اللغة مثل النحو في درس الكشف في المعاجم، وفي التراجم الأدبية بالرجوع إلى مصادر سيرة الأديب، وفي الأدب بالاطلاع على الدواوين، وفي بعض دروس القراءة المتصلة بالكائنات الحية، والنباتات، والأحداث السياسية والوقائع الحربية. وفي ذلك إعداد جيد للطالب عندما يواجه الحياة العامة، والمواقف العلمية والثقافية.

10 ـ ومن الأهداف الخاصة أيضاً، الكشف عن الموهوبين من الطلاب في المجالات اللغوية والأدبية، وتعهدهم بالتشجيع والرعاية، وإفساح مجالات أرحب لمواهبهم حتى تتفتح وتزدهر. فكثير من الشعراء والخطباء والكتّاب وجدوا في دروس اللغة العربية ومدرسيها خير عون لمواهبهم لتنمو على أفنانها وتؤتي ثمارها بعد تخرجهم.

11 ـ أما الأهداف الخاصة للتربية الإسلامية التي هي صنو اللغة العربية ودعامتها، فأهم ما تصبو إليه هو تنشئة الطالب على القيم الإسلامية، وتقويم لسانه، وإرهاف وجدانه، ووصله بأسلافه الغُر الميامين، وتحصينه في مواجهة الموجات الإلحادية والانحرافات الأخلاقية، لتكتمل له الشخصية بعنصريها:

العربي والإسلامي، فيخرج إلى الحياة مواطناً صالحاً بما هُيِّء له في دروسه اللغوية والدينية. وتبقى بعد ذلك تفاصيل مذكورة في فروع التربية الإسلامية.

وبعد هذه الأهداف الخاصة المتَّسمة بالشمول الذي يعمّ فروع اللغة العربية والتربية الإسلامية ـ ينفرد كل فرع بأهداف أكثر تخصيصاً مما حظي به في هذا الإجمال، وقد استوفى كل فرع نصيبه عند الحديث عن طريقة تدريسه.

رابعاً ـ مدرّس اللغة العربية:

هو مدرّس للغة والدين، وهما يمثلان عقيدتنا وقوميتنا، ولا جدال في أنهما أخطر ما في وجود الأفراد والأمم؛ لذلك فهو يحمل رسالة مزدوجة، يُنَشّىء جيلاً يعتز بأمته وتراثها، ومقومات وجودها الحضاري، ويغرس في النفوس أينع غرس، وأعظم ما يحمله الإنسان بين جنبيه: عقيدة الإسلام، وشريعة الرحمن.

ثم هو مقوّم للسان، وباعث الحياة في العقول والوجدان. وهو فيما يدرسه يطوف بالأذهان في كل ميدان: ففي التعبير طلاقة وتفكير وبيان، وفي القراءة بأنواعها فهم وثراء للمعارف، وفي النصوص جمال وأخلاق وعيون قلائد، وفي البلاغة تذوق تنعم به الأحاسيس، وتربو على أفنانه الأساليب، وفي الإملاء والخط عصمة من الخطأ المفسد للغة ومعانيها، وتجنب لما يكدّر النفوس من قبح ما تعاينه. يتصل الطالب بماضيه، ويعيش واقعه، ويتطلع نحو الأمل في مستقبله. لذلك كان هذا المدرّس متميزاً بين المدرّسين، وبمقدار هذا التميز وأعبائه عظمت صفاته وكثرت:

1 ـ أول هذه الصفات، حبّه لمادته حباً يتجاوز الواجبات الوظيفية إلى الشغف بها، والتأنق في أدائها، واستدامة النظر فيها، والاطلاع على دقائقها، وحرص على نقل ذلك إلى طلابه، بإخلاصه في عمله، واستثارة الحمية القومية في كل ما يقدمه لهم.

2 ـ وثاني هذه الصفات، التمكّن من المادة التي يدرسها، بالقراءة الدائبة، والاطلاع على ما تفيض به المطابع في فروعها، والوقوف على

النظريات التربوية في طرق تدريسها، وتوسيع تجاربه، وإثراء معارفه العامة. والعناية بإعداد درسه إعداداً ينم عن تمكن من أجزاء الدرس ومراحله. ثم يراه تلاميذه هادئاً متدفقاً في أناة وغزارة، ثري اللغة فصيح العبارة، مؤثراً في نفوسهم، مثيراً نشاطهم.

3 ـ وثالث هذه الصفات، حسن النطق، وجودة الأداء، وتَمثُّله المعاني في نفسه وصوته، بلا رتابة تُخْمل الطلاب وتبدد انتباههم. والحذر كل الحذر من الانحدار إلى العامية ورطانة الجهّال، فهذا يُزْري بالمدرس، ويحطّ من درسه، وينزله في أعين طلابه منازل السّوقة. على المدرس أن يُبْهج أسماع طلابه بعذب ألفاظه، وفصيح عباراته، فكم سمعتُ من بعض الطلاب كلمة (الله)، وقد أسَرَهم مدرِّسهم بأسلوبه الرائق الجميل، وعرضه الشائق البديع، فملك عليهم نفوسهم. وتلك هي القدوة الحسنة التي ينشد الطالب احتذاءها.

4 ـ ورابع تلك الصفات، غزارة المعارف، واتساع الثقافة العامة، لأنه يخوض بطلابه في التاريخ، والطبائع، والعقائد، والأخلاق، والأدب، والجغرافيا، والاجتماع، وفق طبيعة موضوعاته التي لا تحدها نهاية، كما في القراءة بأنواعها، والنصوص، والتراجم، والتعبير، والإملاء. عليه أن يحفظ من القرآن الكريم والحديث الشريف ما يعطّر به كلامه، ويُقوي حجته، ويُعْلي بيانه، ويلمّ من الشعر ومأثور النثر بما يشنّف به المسامع، ويُغني وجدانه اللغوي، ويعرف من أحوال الأعلام وسيرهم ما يقبس من معينه.

5 ـ وخامس تلك الصفات، قدرته على التوجيه والإرشاد لطلابه، يوجههم إلى مصادر المعرفة، ويرشدهم في مناشطهم اللغوية، وجماعاتهم المدرسية، فيجد فيه الطلاب عوناً وسنداً، مما يزيد تعلقهم به، واطمئنانهم إليه، خاصة عند فقدهم ذلك في أوساطهم الأسرية أو الاجتماعية. يحاورهم فيجدون فيه أباً حانياً، أو أخاً عطوفاً، فيألفونه ويستزيدونه، فلا تكون جفوة أو مباعدة بينهم. يعلمهم دقة التفكير، وبراعة التحليل، والقدرة على التعليل، والنزاهة في النقد، والتريث قبل الحكم.

6 ـ وسادس تلك الصفات، التألق في الإبداع، وذلك من خلال ما

تفيض به نفسه، ويجود به علمه، فيشارك في أنشطة علمية وثقافية واجتماعية، فيحرر مقالاً في مجلة، أو يسهم مع زملائه في مؤلَّف ما، أو يُلقي حديثاً توجيهياً أو ثقافياً في إذاعة المدرسة، أو يشارك بمحاضرة في مناسبة وطنية أو دينية أو قومية، وهكذا يظل متدفقاً في رحاب مادته، موصولاً بمصادرها، مؤثراً بشخصيته في مدرسته بين طلابه وزملائه، فلا تركد نفسه، ولا تذبل وقدة العلم في ذهنه.

7 ـ وسابع الصفات، التعاون مع زملائه في مادته وفي المواد الأخرى، والظهور بينهم وبين طلابه في أحسن هيئة، وأجمل مظهر، وأبهى خلق، وأقوم سلوك.

التعبير

أهمية التعبير:

التعبير حاجة ملحة وحيوية للإنسان صغيراً وكبيراً، يمارس به حياته في كل مراحلها، وبه يعبر الفرد عن نفسه، ويعلن عما يختلج في خاطره، وبه يتعامل مع أفراد مجتمعه، يحادثهم بحاجاته، ويخاطبونه بما يهمه ويُقيمه بينهم موصولاً بوجودهم.

وبالتعبير أيضاً يؤدي الإنسان وظائفه الاجتماعية، والثقافية، والمهنية، ويرى علماء اللغة أن التفكير والتعبير مظهران لعملية عقلية واحدة، فنمو كل منهما وارتقاؤه مرتبط بنمو الآخر وارتقائه كل الارتباط، وكلاهما مرتبط بتجارب الإنسان وخبراته في الحياة. فالتعبير لا يكون حياً إلا بقدر ما يثير في النفس من أحاسيس ومشاعر وذكريات، والتعبير الذي يستعمله الطالب ولا يقابل في ذهنه معنى مستمداً من تجاربه الشخصية هو صيغة ميتة بالنسبة له، مهما تكن قيمته البلاغية في حد ذاته.

لذلك كان الاهتمام بالتعبير الشفوي والتحريري ضرورة تعليمية تفرضها حياة المتعلم في حاضره وهو يتكون على المعرفة والتحصيل، وفي مستقبله وهو يتطلع إلى مراقي الثقافة والحضارة، وآفاق العلوم الرحبة، والتآلف الاجتماعي.

وإذا كانت التقاليد التعليمية قد فرضت تقسيم اللغة العربية إلى فروع،

لكـل منها زمنـه وكتابـه، فإن التعبيـر غايـة تلك الفروع، أو هـو البـوتقـة التي تتجمع فيها ثمار القراءة، وعيون النصوص، وروائع البلاغة، ثم يُكسب الخط ما يُكتب حسناً وجمـالاً، وتعصم قواعـد الإملاء المفـردات من خطأ الـرسم، ويحفظ النحو التراكيب من الخلل المؤدي إلى فساد المعنى غالباً.

أهداف التعبير:

تتحدد أهداف التعبير من الوظيفة الاجتماعية للمتعلم، وما تستهدفه فلسفـة التعليم في مجملها من تكوين الإنسـان المتكامـل في ذاته وقـدراته ومعـارفه. وتتمثل هذه الأهداف فيما يأتي:

1 ـ تهيئـة التـلاميـذ للتفكيـر المنـطقي السليم، بـالاهتـداء إلى المعنى المنـاسب، وصياغتـه في ألفاظ تـوافقه، وتـرتيب الجمل على نحـو يؤدي إلى وضـوح الأفكار وقـوتهـا في نفـوس الآخـرين. ثم تتـابـع الأفكـار في اتسـاق وتماسك كالبنيان المرصوص.

2 ـ قـدرة التـلاميـذ على التعبيـر عن أنفسهم في مختلف الأحـوال التي يتعرضون لها في حياتهم، كالخطابة والحوار والمناظرة، والمنـاقشة، والسؤال والجـواب، وكتـابـة الـرسـائـل والتقـاريـر والمقـالات، وتلخيص المـطولات والمشافهات، وغير ذلك من المواقف المستقبلية.

3 ـ تمـرين التـلاميـذ على الارتجـال والتـدفق في الحـديث المتصـل الأطراف، والكتابة بغير إعداد، والردّ بديهة على الخطاب الشفوي.

4 ـ إثراء المعجم اللغوي للتـلاميذ ممـا يسمعونـه أو يكلفون بقـراءته أو حفظه.

5 ـ تخليص لغـة التلاميـذ من الأخطاء الشـائعـة المتـواتـرة، والتـراكيب العجميـة المتداولة، وبعث الثقة في نفوس التلاميـذ نحو قـدرة اللغة العـربية على الوفاء بمعاني الحضارة، ومتطلبات العصر.

6 ـ مساعدة التلاميذ على فهم ما يسمعونـه من مدرسيهم، والإجـابة عن أسئلتهم، وتحديد عناصر تلك الإجابة تحريرياً، وهو ما يتعلق بنشاط التـلاميذ

وتجاوبهم مع مواد دراستهم سواء في الكتاب أم في المشافهات أم في الامتحانات، مما يعتمد على المهارة في الاستعمال اللغوي.

وإن بعض التلاميذ مصاب ببطء الفهم، أو ضعف التعبير عما في ذاكرته، أو عدم قدرته على التوفيق بين السؤال والجواب، وإن علاج ذلك كله ممكن في دروس التعبير الشفوي والتحريري.

7 ـ إزالة الخوف والتردد والخجل من نفوس بعض التلاميذ عندما يواجهون غيرهم، أو عند إصغاء جماعة لحديثهم، أو عند الكتابة للآخرين.

8 ـ إتاحة الفرصة أمام التلاميذ كي يستخدموا محصولهم اللغوي في سياق تطبيقي يجمع كلّ فروع اللغة العربية في إطار متكامل، فإن ما حصله الدارس من النحو والبلاغة والنصوص والإملاء والخط يجد طريقه مجموعاً في دروس التعبير.

أسس التعبير الجيد:

يقوم التعبير على عنصرين: الأفكار، والعبارات والأساليب. أما الأفكار فمصدرها تجارب الطالب ومجموع قراءاته واطلاعه ومشاهداته، وهي العمود الفقري للتعبير، وبدون العناية بها يفقد التعبير قيمته. أما العبارات والأساليب فهي أوعية الأفكار، ووسائل إبرازها للقارئ والسامع، ومصدرها غير محدود، ينهل الطالب من مطالعاته الواسعة، ويقطف من عيون الأدب، ويلتقط أزواداً نافعة مما يسمعه ويبصره، وبمقدار اتساع المصادر اللغوية للطالب تكون قدرته على صياغة عباراته قوية رصينة، تستوعب أفكاره، وتؤديها بوفاء وتمكن.

لذلك وجب على المدرّس تنبيه طلابه على هذين العنصرين الأساسيين؛ ليتحقق لهم خصائص التعبير الجيد المتمثلة فيما يأتي:

1 ـ أن يكون التعبير صادراً عن إحساس صادق، وتجربة حية، ودافع ذاتي. وذلك بأن يكون الموضوع متصلاً بحياة الطالب مثيراً لاهتمامه وأشواقه، يتحمس الطالب للتعبير عنه وإبداء الرأي فيه.

2 ـ وأن يكون الموضوع واضحاً للطالب، وأفكاره محددة في نفسه، لأن وضوح التعبير يتوقف على وضوح الأفكار وبالعكس؛ لذلك يجب على المدرّس أن يناسب بين الموضوع وقدرات الطالب العقلية والعلمية والنفسية. كما ينبغي ترتيب الأفكار ترتيباً منطقياً، يقوم على التتابع والتسلسل، والبعد عما هو قليل القيمة أو استطراد لا نفع فيه.

3 ـ وأن يصبغ الطالب موضوعه بما يناسبه وجدانياً أو عقلياً، وهذا يتطلب اختيار الأسلوب المناسب للموضوع؛ فتتألق العبارات البراقة ذات السمات الوجدانية في الموضوعات الإنسانية؛ كاليتم، والحب، والصداقة، وتركن العبارات إلى التحديدات العقلية، والحقائق العلمية والاجتماعية في الموضوعات الكونية البعيدة عن المشاعر والأحاسيس، وبهذا تتنوع الأساليب في الموضوعات؛ فتكون أدبية أو علمية أو محايدة. وهي في كلٍ ذلك تتسم بالوضوح والدقة والجمال النوعي، وتنم عن ثراء فكري، وتملّكٍ لأطراف الموضوع، واستيعاب عناصره. كما تبرز شخصية الطالب ومشاعره، وطريقة تفكيره، وتقويمه لما يعرض له من موضوعات.

4 ـ وأن يتحلى التعبير بالجمال، ولا يظن الطالب أن الجمال مقصور على الموضوعات الأدبية الخالصة، ففي الموضوعات العلمية جمال يمتع العقل، كما أن في الموضوعات الإنسانية الوجدانية جمالاً يمتع المشاعر وتطرب له النفوس.

ويتجلى الجمال في كل أحواله في فصاحة الألفاظ وعذوبتها، وقوة الالتحام بينها بلا تنافر صوتي أو معنوي، وتمثيلها المعاني بدقة وتمكّن، وخلوها من الإبهام واللبس والحشو والتطويل بلا فائدة. وفي غير الألفاظ تكون العبارات متناسبة الطول، غير مسرفة في التباعد بين أجزاء الجمل، وتجنب الترادف المعنوي لغير فائدة.

5 ـ وأن يتخلى الطالب عن التصنع والتكلف، بإقحام بعض العبارات البراقة في سياق الموضوع الذي لا يطلبها، فتبدو غريبة شوهاء، تركها أفضل من إثباتها، لذلك لا ينبغي تحفيظ الطالب عبارات مصنوعة بحِلَى البديع

المتكلَّف، وصور البيان المجنح بالخيال، وأن يترك على سجيته يفيض بمكنون نفسه طواعية، فيبرأ من القيود التي تعوق انطلاقه وتدفقه.

6 ـ وأن يوشي الطالب موضوعه بما لديه من محفوظ قرآني وأدبي؛ فيسوق الحكمة والمثل والحديث دعماً لأفكاره، ويضمّن عباراته شعراً يؤيد به رأيه. وينبه الطالب على ضرورة الانتفاع بما حصله في دروس النصوص والدين، وإلا كان مضيّعاً للفائدة، وهي بين يديه حاضرة.

7 ـ وأن يجيد الطالب تقسيم موضوعه إلى فقرات كل منها يحتوي على فكرة معينة، ويعنى بعلامات الترقيم المفصحة عن المعاني، ويأخذ نفسه بحسن الخط، وصحة الرسم الإملائي.

أنواع التعبير:

للتعبير من جهة الأداء نوعان: التعبير الشفوي، والتعبير التحريري. ومن جهة موضوعاته فهو نوعان أيضاً: إبداعي، ووظيفي، ولا يُغْني نوع منها عن غيره؛ لأنها كلها مطلوبة في حياة الإنسان، مستعملة فيما يتحدث به، أو ينطقه أو يكتبه. يعبر بها عن مآربه ومشاعره، فنحن نتحدث ونكتب، وفي الحديث والكتابة نعبر عن ذواتنا ودخائل نفوسنا، نصف ما نراه أو نصور الحياة كما تتردد أصداؤها في قلوبنا. وهذا وغيره إبداع ذاتي قد يختلف فيه المتحدثون والكاتبون. ثم إننا نوظف التعبير أيضاً في أمور حياتنا، وقضاء مصالحنا، والوفاء بما تفرضه أعمالنا. فنشرح وجهة نظرنا في المؤتمرات، ونناقش آراء الآخرين، ونحاور، ونناظر، ونحاضر، ثم نكتب التقارير والمذكرات، ونحرر الرسائل، ونلخص ما نسمعه أو نقرأه. وهذا كله من التعبير الوظيفي.

وإن مجالات التعبير الإبداعي الذي يجلو فيه الطالب مشاعره وأفكاره وخبراته الخاصة ـ تشمل كتابة المقالات الأدبية في موضوع إنساني اجتماعي أو أخلاقي أو سياسي وتأليف القصص، والتمثيليات، وتصوير المشاهد، وتدوين المذكرات الشخصية. وهذا النوع أيسر على طلاب مرحلة التعليم الأساسي (حتى الصف التاسع)، من النوع الوظيفي الذي يناسب طلاب المرحلة الثانوية ودور المعلمين والمعلمات.

أولاً ـ التعبير الشفوي.

ينبغي على المدرّس في دروس التعبير الشفوي أن يُلزم نفسه التحدث باللغة العربية السليمة، ويستحث طلابه على ذلك، ويأخذ بأيديهم في هذا السبيل؛ حتى تصفو اللغة في درسها، وتروق في أسماع التلاميذ، فتمرن عليها أذواقهم، وتألفها ألسنتهم وأقلامهم. وإذا كان هذا الالتزام اللغوي ضرورياً لكل المدرّسين على اختلاف موادهم، فإن مدرّس اللغة العربية أولى به في جميع ما يدرّسه.

مجالات التعبير الشفوي:

درج المدرّسون على التمهيد للتعبير التحريري بالتعبير الشفوي، وإفراده بدرس مستقل، وأحياناً يجمعون بين الشفوي والتحريري في حصة واحدة بأن يبدأ المدرس بالشفوي، ثم يترك التلاميذ يكتبون مع مراعاة أن الوقت القليل للشفوي والكثير للتحريري. ومجالات ذلك متنوعة:

1 ـ القصة:

وهذه تتفاوت بتفاوت أعمار التلاميذ ومراحل دراستهم، والمعيار الأساسي في اختيارها أن تناسب عقول التلاميذ وبيئاتهم واهتمامهم.

وتسير خطوات الدرس بأن يستثير المدرس اهتمام التلاميذ، ويبعث تشوقهم إلى القصة وتفاصيلها، بحديث أو أسئلة حول عقدة القصة ومغزى أحداثها. ثم يقص المدرس قصته بأسلوب واضح، وصوت معتدل، وتنويع الأداء بتنوع المعاني. ثم يُلقي أسئلته مرتبة على حسب أحداث القصة، ويستقبل إجابات التلاميذ متيحاً الفرصة لأكبر عدد ليشترك في الإجابة، ويتجنب المدرس مقاطعة المتحدث إلا إذا ارتبك تعبيره، واختلت معانيه، كما يُغْضي عن الهفوات النحوية والصرفية واللغوية التي لا تُحوِّل المعاني عن مقاصدها.

ثم يبدأ المدرس في استقبال أسئلة التلاميذ، فيقبلها أو يعدّل في صياغتها، ويطلب من غير السائلين الإجابة عنها، ويشاركهم بالرأي والتوجيه، حتى تظهر الإجابات واضحة مجلوة، على أن يحذر المدرّس طغيان شخصيته

على تلاميذه. وأخيراً يبدأ أحد التلاميذ في تلخيص القصة، بعد أن وضحت في أذهان زملائه مستعيناً بالعناصر التي أثبتها المدرس على السبورة لكل مرحلة من مراحل القصة. وقد يتولى أكثر من تلميذ هذا التلخيص بالتناوب على مراحل.

والقصة صالحة لكل مراحل التعليم، لأن الحياة مليئة بالقصص التي يتناقلها ويرويها الصغار والكبار، ويرون فيها العبرة والعظة، واستمداد العون في الحاضر والمستقبل. إلا أن الموضوعات القصصية تتفاوت وفق أعمار الطلاب وأحوالهم العقلية والتعليمية، وهذا أمر يراعيه المدرس عند اختياره القصة.

وخير القصص ما استجاب لواقع التلاميذ وتاريخهم، وكان صدى لما تجيش به مشاعرهم، وتشغل به نفوسهم، فيتحمسون للقول، ويبرعون في التصوير والتحليل للمواقف المختلفة.

وبعض المدرسين يحولون القصة إلى تمثيلية يؤدونها في الفصل، أو يمثلونها في جماعة التمثيل بالنشاط المدرسي، خاصة بعض قصص الجهاد الإسلامي، والكفاح الوطني ضد الاستعمار، وكذلك القصص التاريخي، والاجتماعي.

2 ـ التعبير الحُرّ:

هو ميدان رحب لا يحدُّ فيه التلميذَ إطارٌ يفرضه عليه المدرس كما في القصة أو الموضوعات المقيدة. وفيه يطلق التلميذ العنان لمشاعره وأفكاره ومشاهداته؛ لتفيض اختياراً وطواعية. وهذا مكمن الجِدّة في هذا النوع من التعبير.

يبدأ المدرس بالتحدث إلى التلاميذ محاولاً تبصيرهم بأن مجال هذا التعبير هو كل ما يحب أحدهم التحدث فيه. وحتى لا يشتط بعضهم في اختيار الموضوع يذكر لهم المدرس نماذج يقيسون عليها، ثم يتركهم يختارون خبراً، أو قصة، أو حادثة، أو رأياً في قضية ما... وهكذا. ولا بأس في إعانة المدرس تلاميذه على اختيار ما يتحدثون فيه عند كثرة الآراء وتعارضها،

فيختار أرجح الموضوعات المقترحة، ويعدهم بتناول غيرها في حصص مقبلة. ثم يكتب الموضوع على السبورة.

بعد ذلك يطلب المدرس من أحد التلاميذ التحدث عن الموضوع في حرية وطلاقة، مع مراعاة سلامة الأسلوب وصحة التعبير، وينصت سائر التلاميذ إلى زميلهم، ويقيدون ما عسى أن يَعِنّ لهم من ملاحظات على أسلوبه وأفكاره، ولا يصح بأي حال من الأحوال أن يقاطَع المتحدث، أو يوجه إليه نقد أو أية إشارة تثنيه عن عزمه، وتضيّع عليه حرية الانطلاق في التعبير، وتقطع عليه تتابع أفكاره. ويظل هكذا حتى ينتهي حديثه.

ثم يُعطى التلاميذ فرصة إبداء ملاحظاتهم على ما سمعوه، وتوضيح آرائهم فيما قاله زميلهم من حيث المعنى والأسلوب، أي سلامة الأفكار ووضوحها، وسلامة العبارات وصحتها، وفي هذه الحالة ـ عند الاقتضاء ـ يدوّن المدرس على السبورة العبارة الصحيحة، والكلمة الفصيحة التي ينبغي أن تحل محل ما أخطأ فيه المتحدث.

والمدرس في هذا النوع من التعبير يقف بين التلاميذ يوجه المناقشة ويردها عن الاستطراد والخروج بعيداً عن الموضوع، ويشارك بالرأي، ويسهم بالأسئلة، وينسق بين إجاباتهم، ويضيف من عنده ما يثري الفكرة الرئيسة، مفسحاً المجال للتلاميذ حتى لا ينفرد بما هو من حقهم. وهذا التعبير بحاجة أكثر من غيره إلى مدرس يقظ حتى لا يفلت منه زمام التلاميذ، وبحاجة إلى مدرس ذي بديهة تساعده على السؤال الفوري، والتعليق المناسب، والسيطرة على السائل والمجيب والمعترض.

وبعد أن تحدث أحد التلاميذ في الموضوع، وأبدى سائر التلاميذ آراءهم بمشاركة المدرس، يتولى تلميذ آخر التحدث في الموضوع مرة أخرى مستفيداً مما أُخذ على سابقه، وعرضه زملاؤه، ونبّه عليه المدرس. وفي هذه المرة يسجل المدرس على السبورة العناصر الأساسية بعد انتهاء المتحدث من حديثه، وبمشاركة التلاميذ في ذلك.

ومن المفيد تخصيص كراسة للتعبير الحر، يجول فيها التلميذ بما يتحمس للكتابة فيه من مشاهداته وتجاربه، وما يدور في بيئته، وما يحيط به في

عالمه. فتبدو تلك الكراسة حديقة متنوعة الثمار، جنية القطوف، بعيدة عما يفرضه المدرس على تلاميذه وهم عنه عازفون. فيكتب التلميذ قصة عن أحوال الجيران الطيبة والمزعجة، أو يحرر مقالاً عن عواقب التكدس في المدن الكبرى، وإخلاء القرى من أهلها، أو يعلق على خبر سمعه في الإذاعة، أو حادث عاينه في الطريق العام.

وتشجيعاً للتلاميذ على التعبير الحر، يقوم المدرس بجمع هذه الكراسات، والنظر فيما كتبه التلاميذ، ويعلق على ذلك بعبارة شاملة جامعة عناصر التعبير، توقف التلميذ على مستواه اللغوي، وتشعره بالاهتمام والرعاية لعمله.

3 ـ الموضوعات المقيدة:

وهذه يفرضها المدرس على التلاميذ من اختياره الذي يتوخى فيه ما يلائم أعمارهم ويناسب بيئاتهم، ويثير اهتمامهم، كما ينبغي تنويع هذه الموضوعات؛ فتكون بين التعبير الإبداعي، والتعبير الوظيفي. الأول ذاتي، يعبر فيه الطالب عن مشاعره وتصور انطباع الحياة على نفسه، والثاني موضوعي، يؤدي غرضاً وظيفياً تقتضيه حياة الطالب حاضراً ومستقبلاً، كعرض كتاب، أو كتابة تقرير، أو تلخيص محاضرة، أو إعداد رسائل المناسبات (التهنئة ـ الشكر ـ التعزية ـ الدعوة إلى حفل...) وغيرها. ومن الملاحظ أن كثيراً من المدرسين غير مهتمين بالتعبير الوظيفي على الرغم من أهميته في الحياة العملية للطالب.

وهذه أمثلة للموضوعات المناسبة للتعبير الإبداعي والوظيفي:

أ ـ أحداث الوطن العربي على اختلاف جهاته وأخباره، والمناسبات القومية والوطنية والدينية، والأحداث العالمية.

ب ـ مواقف البطولة اللامعة في حياة العرب الماضية والحاضرة، وقصص المثل العربية الخالدة: كالنجدة، والشجاعة، وإباء الضيم، وحماية الجار.

جـ ـ عادات الناس وتقاليدهم، وأساليب معيشتهم وكفاحهم.

د ـ كتابة تقريرات عن ألوان النشاط المدرسي، وتحرير مقالات عن مشاكل وقضايا عامة إنسانية ووطنية واجتماعية.

هـ ـ إعداد خطبة في مناسبة أو حدث على المستوى الوطني أو القومي.

و ـ حل النصوص الأدبية الشعرية، ونقدها.

ز ـ تلخيص موضوعات أو كتب أو محاضرات.

وينبغي أن يُعنى المدرس بإبراز عناصر الموضوع التحريري عن طريق المناقشة، واختيار الألفاظ، وتنوع التراكيب وحسن صياغتها وتقرير المعاني، وانتقاء الأفكار وترتيبها وتسلسلها، ومراعاة الربط بينها، وتقسيم الموضوع إلى فقرات.

وخير ما يوصل إلى ذلك أن يراعي المدرس في معالجته لموضوعات التعبير ـ شفوية كانت أم تحريرية ـ أن يخبر تلاميذه بالموضوع قبل الدرس ليعدوه ويقرءوا عنه، مع إرشادهم إلى مراجعه، أو يناقشهم فيه مناقشة شفوية، ويحدثهم عنه حديثاً وافياً بأسلوب صحيح، ثم يترك لهم إعداده. فلا جدوى في أن يُدعى التلاميذ إلى الحديث أو الكتابة عن موضوع لم يأخذوا الفرصة لأن يهيّئوا له أفكاهم ويرتبوها من قبل. ويستثنى من ذلك الموضوعات الاختبارية، أو تلك التي يقصد منها تعويدهم سرعة الاستجابة لما يطرح عليهم، والارتجال بديهة.

وفي حصة التعبير الشفوي يتدرج المدرس في الموضوع تدرجاً منطقياً. فيبدأ بحديث حول الموضوع ليثير في التلاميذ التطلع والشوق إلى التحدث فيه. ثم يعلن عنوان الموضوع بكتابته على السبورة، ويقرؤه بصوت هادىء واضح النبرات ويتبعه طالب في ذلك. وبعد فترة من الوقت يتيحها المدرس لتفكير الطلبة في جوانب الموضوع، يلقي عليهم طائفة من الأسئلة، كل منها يتناول فكرة هي من عناصر الموضوع. وتقع هذه الأسئلة مفرقة، وعقب كل سؤال تُمنح الفرصة لطالب أو أكثر للإجابة، ثم يعقّب المدرس على المتحدث، ويشترك الطلبة في ذلك. ثم يطالبهم المدرس بعنوان لهذا الحديث ويثبته على السبورة عنصراً من عناصر الموضوع.

وتتوالى الأسئلة، والإجابات، والمناقشات، والتعقيبات واستخلاص العناصر حتى النهاية. ثم يكلف أحد الطلاب بالتحدث في الموضوع كله، والعناصر أمامه على السبورة يسترشد بها في ترتيب أفكاره، واستدعاء المعاني والأساليب المناسبة للأفكار.

ومما يحسن بالمدرس عمله، أن يُتبع إجابة بعض الطلبة بتلخيصٍ يجمع فيه إلى إجابة الطالب تنقيحاً يضيفه من عنده في أسلوب رائق، وعبارات ناصعة، تقع كالنموذج على أسماع الطلاب فيحتذونها.

كما يحسن منه تقويم حديث كل طالب، باستحسان ما أجاد فيه، وإصلاح أخطائه الفكرية والأسلوبية واللغوية، والتنبيه على ما فاته ذكره من تمثيل تقوى به الفكرة، أو تعليل تتأكد به الحجة، أو اقتباس في متناول الطالب من محفوظه القرآني، أو تضمين شعري درس نصه في حصة النصوص الأدبية، أو عرض له في التراجم، وهذا كله يلفت الطالب إلى الاستفادة مما درسه مفرقاً في موضوعات التعبير. كما يكون هذا التدخل من المدرس في رفق وأناة، وبعد انتهاء الطالب من حديثه، وهو ما يشجعه ويستحثه، ولا ينفره أو يثبط عزيمته.

وإن السبيل الأمثل في دروس التعبير الشفوي، أن يعتمد المدرس على الأسئلة في دفع الطلاب إلى التعبير، ومساعدة المتلعثم على الانطلاق السّويّ، وتوليد الأفكار وتفريعها إذا ضاقت مسالكها أمام المتحدث.

والأسئلة في التعبير مظهر إيجابي للمدرس في درسه؛ لا تحرم الطالب من التعبير والاستقلال بالحديث، وفي الوقت نفسه تعصم المدرس من السلبية المشجعة على انصراف الطلاب عن الدرس. لذلك لا نوافق بعض المدرسين الذين يكتبون الموضوع على السبورة، ثم يطلبون من طلابهم التحدث فيه كيفما يروق لهم، بلا توجيه أو سؤال يفتح أمامهم سبيل القول، فيخبطون في الموضوع على غير هدى، ويموج الفصل بكل معاد ومكرر وممجوج، وهو ما يجعل الطلاب ينظرون إلى حصة التعبير على أنها مضيعة للوقت.

ثانياً ـ التعبير التحريري:

المشافهة أسبق من الكتابة في الوجود وكذا في التعليم، والمدرسون يجعلون حصة التعبير الشفوي سابقة وممهدة لحصة التعبير التحريري، أو يجمعون بينهما في حصة واحدة. فقد يشغل المدرس جزءاً من الحصة في مناقشة الموضوع شفوياً، ثم يكلف التلاميذ أن يكتبوه في كراساتهم على ضوء ما عرفوه. أو يشغل الحصة كلها بالكتابة في موضوع سبق لهم معالجته شفوياً في درس سابق. أو يجعل الحصة كلها للكتابة في موضوع يفاجىء به التلاميذ. فإذا كان الموضوع مما أعدوه في منازلهم، واطلعوا على مراجعه، وحرروا مسودات في ذلك، فإنهم يكتبون في حصة التعبير التحريري بغير الاستعانة بتلك المسودات.

وينبغي التنبه إلى أن التعبير التحريري يتطلب جهداً أكبر من التعبير الشفوي، ومهارات أرحب وأكثر. إذ يمكن في المشافهة تعديل طريقة عرض الموضوع، وتحويلها من اتجاه إلى آخر، ومراجعة المتحدث نفسه طبقاً لردود الفعل عند السامعين، وتوضيح الفكرة بالصوت والإشارة وتعبيرات الوجه. أما في التعبير التحريري فالأمر يختلف لأن الكلمات والجمل والفقرات تتكفل وحدها بالكشف عن الفهم للمدركات وعلاقاتها، وباختلال ذلك يضطرب القارئ ، ولا يتمثل ما أراده الكاتب؛ لذلك يستعين الطالب في كتابته بالوسائل اللغويّة والبلاغية، ولا يغفل قواعد النحو والإملاء، ويعمد إلى علامات الترقيم لتمييز المعاني، ويجتهد في تحسين خطه ليشرح الصدور وتقرّ العيون.

وبهذا يمكننا القول بأن التعبير الشفوي وحده لا يقْدر على تعليم التعبير التحريري الذي يعتمد طريقاً آخر، أداته رموز من الكلمات مكتوبة في ترتيب معين يترجم عن المعاني. وتلك مهارة تحتاج إلى دُرْبة وتمرس لا تستقل بهما المشافهة. نقول ذلك حتى لا يتوهم بعض المدرسين أن التعبير التحريري هو صورة ما جرى في حصة التعبير الشفوي، وأن من قدر على المشافهة قدر تبعاً لذلك على الكتابة، وهو ما يدفع ببعضهم إلى الاسترخاء بعد حصة التعبير الشفوي مطمئناً إلى أن الطالب قد تهيأ كل التهيؤ للكتابة، وتزود بكل ما يُقْدره

على بسط المعاني وصياغتها، وتوضيح الأفكار وترتيبها، ثم يُفاجأ وهو يصحح الكراسات بما يفسد عليه استرخاءه، ويحيل اطمئنانه انزعاجاً وسخطاً.

ولتمكين الطالب من إجادة التعبير التحريري، يعتمد المدرس وسائل منها:

أ ـ إفساح مجالات التعبير أمام الطلبة، وعدم حصرهم في الموضوعات التقليدية المقيدة التي دأب عليها بعض المدرسين، فليست الحياة كلها إبداعاً ذاتياً، وليس كل طالب مجيداً في هذا الجانب. يستطيع المدرس أن يطرح على التلاميذ موضوعاً اجتماعياً للمناظرة والحوار، ثم يكلفهم تلخيص ذلك في كراساتهم. ويمكنه أيضاً أن يطالبهم بنقد كتاب من كتبهم، والتعليق على موضوعاته ثم إيجاز ذلك في كراساتهم. كما يكلفهم كتابة تقرير عن النظام المدرسي، ويبدون آراءهم ومقترحاتهم فيما يعانونه. ومما يثير حماس التلاميذ ويبعث فيهم الشوق إلى التعبير، أن يستغل المدرس المناسبات الدينية والقومية والوطنية فيدعوهم إلى إعداد خطب في بعض المناسبات وكتابة مقالات في أخرى، تفيض بمشاعرهم، وتطلق رصيدهم اللغوي من عقاله.

ب ـ استغلال كراسة التعبير الحر استغلالاً يؤدي إلى أن ينطلق الطالب في التعبير بلا قيود تحدّه، فيعبر عما يشاهده من حوله، وما يقع له في حياته، أو يتخيله لمستقبله. فهي كراسة تنبع من نفس الطالب وتعانق فكره، وهو عليها حريص وبها معتز، فهي قطعة من ذاته المستقلة، وغيرها ضريبة مفروضة عليه.

جـ ـ اصطحاب الطلبة إلى مكتبة المدرسة ليختار كل طالب ما تروق له قراءته، ثم يعود إلى كراسته ليعبر عما تزود به. وقد يعقب ذلك حوار ومناقشة بين المدرس وطلبته، وبين الطلبة بعضهم بعضاً فيما دوّنوه.

د ـ يختار الطلاب موضوعات التعبير بأنفسهم، فتنشط البواعث في نفوسهم، وتتداعى الأفكار سهلة سلسة، ويُترك للطالب حرية التعبير بألفاظه وأساليبه، بغير توجيهه نحو حفظ عبارات مأثورة، أو اتباع أسلوب غيره. كما يلجأ المدرس إلى عرض موضوعات كثيرة متنوعة الاتجاهات: إنسانية وعلمية

ووطنية وأخلاقية، خاصة تلك التي تتصل بالمواد الدراسية الأخرى، أو التي يعيشها الطالب في بيئته، ثم يتناولها المدرس بالبسط والتحليل والتوضيح معتمداً على المناقشة والحوار، كما يذكر للطلبة المراجع والدوريات التي تعينهم على مزيد من الإحاطة بهذه الموضوعات.

وإن في هذا التعدد والتوضيح، ثم الإحالة على المراجع - إفساحاً للطلبة في مجال الاختيار المناسب لكل منهم، وإعانة لهم على التزود بما يتطلعون إليه في تعبيرهم.

هـ - استغلال دروس القراءة والنصوص والبلاغة في حفز الطلاب على التعبير الجيد بأسلوب فصيح. ففي القراءة يجهر الطلاب بما تألفه ألسنتهم من عبارات مسبوكة حسنة الصياغة، ويقفون على الألفاظ الملائمة للمعاني، وعلى الأفكار وحسن ترتيبها وتسلسلها، وهذه كلها نماذج يطلع عليها الطلاب لاحتذائها في تعبيرهم. وفي النصوص يمتعون أذواقهم بروائع الشعر وفنون النثر الرائقة. وهذه تشحذ قرائحهم، وترهف وجدانهم اللغوي، كما تمدهم بما يضمّنونه تعبيرهم. وفي شرح النصوص والإجابة عن أسئلة المناقشة فرصة لتدريب الطلاب على التعبير الراقي الرصين. أما البلاغة ففيها يتذوق الطلاب مراتب التعبير الجيد عن الفكرة الواحدة، وطرق الصياغة المؤثرة في الوجدان، المؤدية المعنى في قوة وإقناع حتى يستقر متمكناً من عقل السامع ونفسه.

و - النظر إلى جماعات النشاط اللغوي بصفتها حلقة قيمة في مجال التعبير المتنوع. ويتجلى ذلك في جماعة الصحافة، وجماعة الإذاعة المدرسية، وجماعة الخطابة، وجماعة المكتبة، والجماعة الأدبية، وهذه كلها تمارس التعبيرين الشفوي والتحريري، خاصة جماعة المحاضرات والمناظرات، وجماعة التمثيل.

ومن الأمور السلبية في الحياة المدرسية عدم الاهتمام بجماعات النشاط، واعتبارها لعباً ولهواً، أو ترفاً زائداً يضيع الوقت، ولو درى القائمون على الإدارة المدرسية خطورة هذه الجماعات وعظيم أثرها، لمنحوها ما تستحقه في الجدول المدرسي.

ز ـ في التعبير التحريري يعتبر تصحيح الكراسات من أفضل الوسائل التي تنهض بالتعبير.

والطريقة المثلى في التصحيح هو الإصلاح المباشر بحضور الطالب، ليكون إدراكه لخطئه على عين منه، فيقوم المدرس بقراءة الموضوع، ومناقشة كاتبه في أفكاره وعباراته ولغته، وينبهه على ما وقع فيه من أخطاء، ويرشده إلى الصواب. وتلك الطريقة لها أثرها الفعال في النهوض بتعبير الطالب وتخليصه من عيوبه؛ لأنها مؤسسة على الاتصال المباشر بين المدرس والطالب، وما يَثْرى به الطالب من تعرف الخطأ بنفسه، ومناقشة مدرسه، وإدراك الصواب وتقييده.

غير أننا نعلم أن هذه الطريقة في صورتها المثلى لا يمكن أن تكون واقعية في مدارسنا؛ لازدحام الفصول بالطلاب، ولكثرة ما يقوم به المدرسون من حصص وأعمال إضافية أخرى. لذلك يلجأ بعض المدرسين النابهين إلى الأخذ بالقول المأثور: ما لا يدرك كله لا يترك كله. فيكتفي المدرس بتصحيح بعض فقرات الموضوع لكل طالب في حصة الإرشاد، أو أثناء انشغال الطلاب بالقراءة الصامتة، أو بحل تمرينات النحو بالكتاب المدرسي. وقد يلجأ المدرس إلى تصحيح الموضوع كله لشطر من الفصل بحضور الطلاب، ويأخذ كراسات الباقين ليصححها خارج الفصل، ثم يعكس الوضع في الموضوع التالي، فيصحح كراسات الشطر الآخر بحضور الطلاب، ويأخذ معه كراسات من سبق التصحيح بحضورهم ليصححها خارج الفصل، وهكذا دواليك. وبهذا ينال كل طالب نصيباً من إرشادات المدرس المباشرة، وتعرف الأخطاء وتصحيحها.

وفي تصحيح الكراسات خارج الفصل يشير المدرس إلى الخطأ ولا يكتب صوابه، ويستخدم في تنبيه الطالب على الخطأ رموزاً، وذلك بأن يضع خطاً تحت الخطأ مقترناً بأحد الرموز مثل: (ن) للخطأ النحوي، (ص) للخطأ الصرفي، (م) للخطأ الإملائي، (ل) للخطأ اللغوي، (ع) للخطأ في المعنى والفكرة، (س) للخطأ في الأسلوب، ثم يُترك الطالب للتفكير في معرفة وجه الخطأ والاهتداء إلى الصواب بنفسه، ويثبته في كراسته. فإذا عجز عن إدراك ذلك أرشده المدرس.

وعلى المدرس أن يخصص كراسة يدوّن فيها الأخطاء الشائعة بين طلابه، وكذلك الأخطاء الفردية، ثم يعالج هذه الأخطاء أمام الفصل كله لتعمّ الفائدة، وذلك في حصة من حصص التعبير. وهذه فرصة يشرح فيها المدرس ما غفل عنه طلابه من القواعد النحوية والإملائية وتركيب الجمل على نحو صحيح، كما ينبههم على الأخطاء اللغوية الشائعة في الكتب ووسائل الإعلام، ويجنبهم الخلط بين العامية والفصحى في الأساليب والألفاظ، ويلفتهم إلى أهمية غزارة الأفكار وحسن ترتيبها، وتنوع الصياغة بين الخبر والإنشاء، وتجنب الاستطراد المضيع للأفكار المتصلة الحلقات، والحذر من اصطناع المعاني البعيدة عن الموضوع لاستجلاب عبارة براقة، أو لفظة فضفاضة، وغير ذلك مما يقع فيه الطلاب ولا يعرفون صوابه. وبتكرار ذلك تبرأ كتاباتهم من الأخطاء شيئاً فشيئاً. وإن حصة كهذه ينتظرها الطلاب بشغف شديد، وتثمر في تعبيرهم ما يلمسه المدرس من تقدم في قابل موضوعاتهم.

وينبغي كذلك أن يذيّل المدرس موضوع التعبير في الكراسة بعبارة ناقدة، يستفيد منها الطالب في معرفته المستوى التعبيري لموضوعه من كل جوانبه، وكذلك الأخطاء التي عليه تجنبها. ومن النقد ما يكون للتوجيه، ومنه ما يكون للتشجيع، بغير إسراف فيهما. ثم يقوّم الموضوع بدرجة.

وأياً ما كان، فالتصحيح لا يجدي نفعاً، ولا تُرجى ثماره ما لم يُتبع بتصويب الطالب ما أخطأ فيه على الصفحة اليسرى من الكراسة، ومراجعة المدرس هذا التصويب والاطمئنان إليه. ومما ينبغي الأخذ به في تقويم التعبير وتصحيحه، الاتجاه نحو الأفكار والأساليب في المقام الأول، ونقصد بذلك وضوح الأفكار وتحديدها وسلاستها بلا غموض أو تهويم، والربط بينها منطقياً بما يقيم منها بناء متماسكاً. والاهتداء إلى المعاني الناصعة الدالة على نضج التفكير وقوة التصور، واتباع الأساليب المحكمة الصياغة وفق الأصول اللغوية الفصيحة، ثم خلو هذه الأساليب والتراكيب من أخطاء النحو والصرف خاصة في استعمال الضمائر، وأسماء الإشارة، وأسماء الموصول، واتباع الرسم الإملائي الصحيح خاصة الهمزات والنقط، مع مراعاة جودة الخط. والحذر من الكلمات العامية، وما شاع على أقلام بعض المؤلفين من أخطاء مألوفة، كقولهم: (بدون مبرر، مشوار، الغير، لا زال (للاستمرار) أجاب

على السؤال، استمارة، هذه الآونة. . .)[1]، كما يعنى المدرس بتقسيم الموضوع إلى فقرات، والتزام الطلاب بعلامات الترقيم.

ولا يعني ذلك التشدد في التصحيح، فإن ذلك يصدّ الطالب عن الكتابة، ويقعد به عن الطموح إلى التفوق والإصابة. فمن الأصول التربوية والنفسية الترفق بالطلبة في المحاسبة والتقويم، والإغضاء عن الهفوات الصغيرة؛ حتى لا يجول القلم الأحمر على صفحات الكراسة، فيحيلها غارقة في حمرة مزعجة من قلم لا يرحم.

ملاحظة ميدانية:

1 ـ يظن بعض المدرسين أن التعبير الجيد هو ما كانت ألفاظه فخمة جزلة، قوية النبر، وعباراته موشاة بالبديع الصاخب، وصور البيان المجنحة بالخيال، الجارية على غير المألوف، ناسين أنْ ليس كل موضوع بحاجة إلى التألق الأدبي البلاغي، وأن لغة التقارير، والمذكرات، والتعبير الوظيفي بوجه عام يتطلب لغة محايدة، تتحدد فيها الألفاظ، وتنصع الأفكار مجلوة بغير تهويم مصطنع يطمس معالمها، إنها لغة الفكر الخالص أو لنقل إنه الأسلوب العلمي. وإن الأجدر بالعناية في كل تعبير هو إحكام بناء الأفكار وإثراء المعاني.

2 ـ يلجأ بعض الطلاب إلى التردد على الفكرة الواحدة، أو أحد عناصر الموضوع في أكثر من موضع بالموضوع، فيتناول عنصراً ويستوفيه، ثم يتركه إلى غيره ليعود إليه، وهكذا يظل يتردد على العنصر الواحد في أكثر من موضع، غير قادر على استيفاء الفكرة حقها في موضعها، بما يصون وحدتها، ويقوّي أثرها في نفس القارىء أو السامع. وإذا كان التعبير هو صورة التفكير، فإن هذا المسلك التعبيري يدل على تشتت الفكرة، وشحوبها في نفس

(1) صواب هذه الكلمات على الترتيب: مسوّغ ـ ومشوار كلمة لا وجود لها في العربية ـ غير ـ ما زال (للاستمرار) ـ أجاب عن السؤال، أو أجاب السؤال، أو أجاب إلى السؤال ـ استثمارة ـ هذا الأوان (بمعنى الوقت)، أما الآونة: القيام بالفعل وتركه مرة بعد مرة، فنقول مثلاً: فلان يصنعه آونة، أي يصنعه مراراً ويدعه مراراً. (انظر في ذلك معجم الأخطاء الشائعة لمحمد العدناني ،والتطور اللغوي لإبراهيم السامرائي).

الطالب، وارتباك في إبرازها والإعلان عنها. وهو ما يستوجب من المدرس التنبه إلى أن المعاني والأفكار يجب أن تتهيأ بعناية قبل الكتابة أو المشافهة، وألا يسبق القلم الفكر، أو ينطلق اللسان بغير سند من المعاني الواضحة المرتبة. وبهذا يدرب المدرس طلبته على التعبير الجيد، ويعلمهم أن التعبير المشتت، والأفكار المبعثرة تضيّع المضمون كله، وتدل على عقل مهوّش، ونفس موزعة مرتبكة.

3 ـ قليل من المدرسين يفيء إلى الثروات اللغوية المتاحة بين يدي طلبته في فروع اللغة العربية ودروس الدين. ينبغي أن ينبه طلبته إلى عيون الأدب التي يدرسونها، والصور التي يخترعها الأدباء في أوصافهم، والأساليب الرائعة في مراثيهم، والعواطف السامية في غزلهم، كل ذلك ميدان يصقلون به حسهم اللغوي، ويرهفون من خلاله نماءهم الأدبي، ويتذوقون البلاغة مورقة في وجدانهم.

ثم يسيح بهم المدرس في رحاب النصوص القرآنية، والتي اعتاد الطلبة أن يلوكوها لاهثين؛ طلباً للحفظ الأعمى وتحصيل الدرجة، فيوقظ المدرس نفوسهم على المعاني، ويفتح أفئدتهم لتتشرب التصوير القرآني للمنفقين في سبيل الله، ولأعمال الكفار، ولحملة العلم بغير علم، وغير ذلك مما يمرون به مرّ الكرام.

وفي دروس القراءة مران ودربة، وفي البلاغة تذوق وتمثيل، ووصل بما تفيض به لغتنا اليومية في حياتنا وعلى ألسنة العوام. وبهذا وغيره نجمع للطلبة اللغة من فروعها، وتتحقق وحدة اللغة وإن توزعت فروعاً؛ فتفيض بها أقلامهم طواعية، وتجري على ألسنتهم مرنة بلا استعصاء.

4 ـ يجتهد بعض الطلبة في حفظ جمل مختارة يُلقون بها في كل موضوع، أو يصطنعون المواقف لحشرها في كل مقام إظهاراً لبراعتهم، وأحياناً يسهم المدرسون في ذلك بتحفيظهم تلك القوالب التعبيرية. وقد وضع بعض المؤلفين كتباً تأنقوا في عباراتها، وجمعوا فيها ما لا طاقة للطالب في فهمه ومحاكاته، وكأنهم يوحون إلى الطلاب بحفظها ونقشها في كراساتهم. وإذا كان مدرسو المدارس الابتدائية يقدمون النماذج التعبيرية

للصبية؛ ليدرجوا على محاكاتها، فإن ذلك لا يناسب طالب الإعدادي والثانوي والمعلمين؛ لأن فيه إخماداً لإبداعه، وحدّاً من تدفقه اللغوي المنشود في هذه السن.

5 - يحسن بالمدرس أن يقرن درجة التعبير التحريري بتعليق وافٍ، يُطْلع الطالب على ما أجاد فيه أو قصّر، وبقدر وضوح التعليق وموضوعيته تكون الفائدة. فقد يجيد الطالب في الأفكار ويسيء الصياغة، أو تنحسر أفكاره، وتغمض عباراته، أو تكثر أخطاؤه النحوية والإملائية، أو يحسن الاقتباس والتضمين من القرآن والشعر. كل ذلك ضروري إثباته ليقف عليه الطالب، ويدرك صورته؛ فيعدّل منها أو ينقحها ويصلح من مثالبها. أما العبارات العامة الغامضة التي يسطرها بعض المدرسين فإنها لا تقنع الطالب ولا تفيده، وكذا عبارات المجاملة المسرفة فإنها تضلله.

6 - ينبغي ألا يغفل المدرس في التعبير التحريري عما يجب أن يراعيه الطلاب من آداب الكتابة وتقاليدها، من حيث خلو الصفحة من الشطب المشوه للتعبير، واستقامة العبارات على الأسطر، وصحة رسم الكلمات واعتدال حروفها، واستيفاء الكلمة نقطها وهمزاتها، وضرورة استعمال علامات الترقيم، وتوزيع الأفكار على فقرات متميزة في أولها وآخرها، واتساق الكتابة بين الهامشين في الصفحة. فهذه أمور تكسب الكتابة صحة وجمالاً، ولا ينبغي الانشغال عنها بالقواعد النحوية، والبراعة في صياغة الأفكار، وتقويم اللغة وفق الأصول الصرفية والمعجمية، فهذان أمران لا يطمس الاهتمام بأحدهما الآخر؛ لأنهما متكاملان في حياة الطالب وتكوين شخصيته ومهاراته.

7 - دأب بعض المدرسين على تصحيح موضوع للفصل كله، وتقويمه بدرجة وتعليق، ثم ينظر الموضوع الثاني ويقدره بدرجة أو يكتفي بكلمة نُظر، وبهذا تصبح الموضوعات الفردية (الأول والثالث والخامس. . .) مصححة بدقة ومقدرة بدرجة وتعليق، والموضوعات الزوجية (الثاني والرابع والسادس. . .) منظورة بغير تدقيق، مقدرة بدرجة أو غير مقدرة. كما يلجأ بعضهم إلى المراوحة بين الطلبة؛ فيصحح كراسات نصف الفصل بالرموز

والتقدير والتعليق، والنصف الآخر بخطوط حمراء وكلمة نظر بتقدير أو بدونه. وفي الموضوع الثاني يعكس الوضع فيصحح النصف الأول بنظر، والنصف الثاني بالرموز والتقدير والتعليق.

وغالباً ما يفطن الطالب الخامل إلى ذلك فيهمل الكتابة في الموضوعات غير المصححة بدقة، كما يغلب على بعض المدرسين عدم العناية بالموضوعات الزوجية، والمرور عليها بنشر خطوط حمراء هنا وهناك بلا تدقيق. لذلك يجب على المدرس إشعار الطالب بعنايته بما يكتبه، وتقديره برصد محاسنه ومساوئه، وألا يحيل الأمر كله مظهراً لا جدوى من ورائه.

القراءة

أهميتها وأسباب الضعف فيها:

القراءة في حياة الفرد نافذة تُطْلعه على الفكر الإنساني، وتمكنه من الاتصال بالثقافات والمعارف الغابرة والمعاصرة، يُقلّب النظر في علوم الماضين وفنونهم، ويمعن الفكر فيما يعنيه فيستوعبه، ويحيط علماً بما يلفته من ومضات العبقريات فيقبس منها رصيداً ثرياً، يجول به على خبراته فتنمو وتثمر، ويلتقي مع الفنون في كل صورها، ومع العلوم في تطورها وتحليقها. يقرأ التاريخ في عصوره، ويقف على عبره، ويستضيء بالقرآن في آياته وأحكامه وتشريعاته وفقهه.

والقراءة قوام الشخصية في تكونها وتميزها؛ بها تتحدد ميول الإنسان واتجاهاته التي يعرف بها بين أقرانه، ويكتسب سمواً في تفكيره المتنوع غير المحدود، وعمقاً في معارفه، واحتراماً وتقديراً لذاته.

والقراءة في حياة الطالب وسيلته في دراسته، وسبيله الذي لا يغني عنه سبيل غيره مهما تقدمت الوسائل السمعية والبصرية المساعدة. ويرى بعض المربين جعلها محوراً يدور حوله كثير من البحوث اللغوية والدراسات المختلفة، وأساساً تنبني عليه فروع اللغة وترتبط به سائر المواد. ويرون أن قيمة مدرس اللغة العربية في مهنته، ومدى نجاحه فيها يقاسان بمقدار أثره في تلاميذه، وتمكينهم من القراءة الصحيحة، والقدرة على الفهم الدقيق لما

يقرءونه، وإلمامهم بالمراجع التي يستطيعون الاطلاع عليها للتزود من العلوم والمعارف المختلفة. وكفى بالقراءة شرفاً أن نزل بها الذكر الحكيم في أول آية، قال تعالى في سورة العَلَق: ﴿ اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ ۝١ خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ ۝٢ اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ ۝٣ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ ۝٤ عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ۝٥ ﴾.

وإذا كان التعبير غاية في ذاته، فإن القراءة غاية في ذاتها، ووسيلة لغيرها. فنحن نقرأ من أجل القراءة الواعية المتقنة، ونقرأ حتى نكوّن معارفنا، ونوسع خبراتنا، وننمي ثروتنا اللغوية، ونبني ذواتنا، ونمكّن لأنفسنا من استيعاب علومنا في معاهدنا.

وقد حظيت القراءة في هذا العصر بمباحث ودراسات كثيرة؛ لخطورة أثرها في حياة الناشئة حاضراً ومستقبلاً، وتفرّق ميادينها وأنماطها ووسائل تناولها في مدارسنا.

وقبل تناول القراءة بصفتها أحد فروع اللغة العربية في نظامنا التعليمي، نقرر أن ضعف الطلبة في القراءة أمر ظاهر، يعانونه في مدارسهم، سواء في دروس اللغة العربية أم في غيرها من المواد المقررة عليهم. ثم يستمر هذا الضعف بعد تخرجهم إلى الحياة العامة. يقرأون كثيراً ويحصّلون قليلاً، أو ينفقون الوقت الطويل في صفحات يسيرة، أويقرءون ولا يفهمون، وأحياناً نراهم - صغاراً وكباراً - عازفين عن القراءة، زاهدين في الكتاب، راغبين عن اقتنائه والانتفاع به أو مداومة التردد عليه.

وأمام هذه الحقيقة الظاهرة توزعت الأسباب بين المعلم، والطالب، والكتاب المدرسي. وبإجمال ما يتحمله كل طرف من هذه الأطراف الثلاثة، يتأكد أن القراءة شركة بين أطراف يؤدي كل منها دوراً في هذا السبيل. أما ما يتفرع عنها فكثير يسهل إدراكه، كالأسرة، والمجتمع، ونظام الامتحانات، والتعيين في الوظائف، والترقيات الوظيفية، ووسائل الإعلام، وغيرها.

أما ما يتعلق بالمعلم فأكثره يتصل بتكوينه المهني والعلمي، وينصب على مدى اهتمامه بالنهوض بطلبته، وتوفير فرص القراءة المثمرة لهم، وترغيبهم

في الاستزادة منها ما أمكنهم ذلك داخل المدرسة وخارجها، أثناء الدراسة وبعدها، صغاراً وكباراً.

ينظر بعض المدرسين إلى حصة القراءة ـ على خطورتها ـ باستخفاف شديد، ويراها فسحة من الوقت يستريح فيها من حصص النصوص والبلاغة والنحو، وبعضهم يشغل نفسه بتصحيح الكراسات أو إعداد الدروس تاركاً طلبته يطالعون، وهذا يُفقد الدرس قيمته، ويبعث الفتور والكسل في نفوس الدارسين. ثم إن بعض المدرسين محرومون من الطرق المجدية لتعليم القراءة وتنويع مجالاتها على الرغم من تحمسهم في حصتها كما يستخدم بعض منهم العامية في حصة القراءة، الأمر الذي يُفقد الطالب قدوته التي ينشدها ويسعى لاحتذائها.

ومما يتعلق بالطالب، فإن القراءة تتطلب منه سلامة في صحته تمكّنه من مواصلة القراءة، وممارسة نشاطه في الجماعات المدرسية، وتتطلب سلامة في البصر وقوة في السمع؛ لأنهما وسيلتاه في الاستقبال، كما ينبغي توفر رصيد لغوي لدى الطالب يمكنه من الاستجابة الجيدة لما يقرؤه أو يسمعه. وأن يكون لديه من الخبرات ما يعينه على ربط الأفكار وتفسيرها ونقدها.

وهذا ما لا يجتمع في كل طالب غالباً، فضلاً عن فقدان الاستعداد أو نقصه، متمثلاً ذلك في ضعف القدرة على الانتباه، وفقدان التركيز وحصر الذهن فيما يقرؤه أو يسمعه. أما الأسرة والمجتمع فهما الحافزان اللذان يوجدان القدوة التي يفقدها الطالب في كثير من الأحيان، وتقعد به عن السعي نحو القراءة.

ثم تكون المشكلة الكبرى في الكتاب المدرسي، وهي مشكلة تتصل بموضوعه وشكله. وتنحصر المآخذ على الكتاب فيما يأتي:

1 ـ سوء الاختيار لبعض الموضوعات التي لا تبعث الشوق في نفوس الطلاب؛ لعدم ملاءمتها لهم من حيث أذواقهم، وتربيتهم، ومراعاة ميولهم. فهذه الموضوعات تروق المؤلفين وتعجبهم، ويرون فيها أذواقهم وأمزجتهم، غافلين عما يروق الطالب ويناسبه، فكأنهم يختارون لأنفسهم، ويُجبرون الطالب على القراءة من ذواتهم.

2 ـ اتجاه الموضوعات في كثير من الأحيان اتجاهاً تعليمياً محضاً، أو تهذيبياً خلقياً مباشراً، لدرجة الإسراف الممل، وهو ما يبعث في نفوس الطلاب السأم والضجر، يضيع في غمرته الأثر المنشود من الموضوعات.

3 ـ يجنح بعض المؤلفين نحو الموضوعات المحلية المحضة، أو الإقليمية الموغلة في التميز القطري المتجاهل حقائق الوجود العربي الواحد، فيجعلون من أقطارهم نتفاً غير موصولة بالقومية العربية، ويؤكدون على الانعزال الإقليمي في تاريخ الأفراد والشعوب، خاصة فيما يتصل بكفاحهم، وآلامهم، وآمالهم، وأسباب قوتهم.

4 ـ خفاء الأفكار في بعض الموضوعات، وصعوبتها على مدارك الطلاب؛ لجنوحها إلى نواحٍ معنوية تجريدية، أو فلسفية تعلو على خبراتهم ومستواهم العقلي.

5 ـ صعوبة كثير من تراكيبها الحقيقية والمجازية التي يصعب على الطلاب فهمها؛ لعدم تناسبها مع محصولهم اللغوي، خاصة فيما ينقله المؤلفون من الكتب التراثية، كمقامات بديع الزمان الهمذاني، والأشعار الجاهلية الموضوعة للقراءة وليس لدرس النصوص الأدبية.

6 ـ إفراطها في الاشتمال على الكثير من الألفاظ الصعبة إفراطاً يشقى به الطلاب، ويبعث في نفوسهم كراهيتها، والتوقف عن مواصلة القراءة.

7 ـ الإسراف في الاختيار من الأدب القديم، وإهمال الاختيار من الأدب الحديث، أو النصوص السهلة التي لا مشقة فيها على عقول التلاميذ، مثل كتابات ابن المقفع في «الأدب الكبير والأدب الصغير»، وكتابات الرافعي، وطه حسين، وخليفة التليسي.

8 ـ خلو الموضوعات أحياناً من الأسئلة والتمارين التي تستغل في معرفة تحصيل الطلاب، وتثبيت ما فهموه. وتُوقفهم على المطلوب منهم تحصيله في القراءة، فيجتهدون في استيعابه أثناء قراءاتهم. لذلك تتنوع هذه الأسئلة لتشمل النواحي الفكرية، واللغوية، والجمالية، والتعبيرية.

9 ـ ضحالة شرح المفردات بالموضوعات، بالسكوت عن بعضها وتركه،

1 - تهدف القراءة إلى توسيع خبرات المتعلم، وتعميق ثقافته، وإطلاعه على تجارب السابقين وأحوالهم، والقيم الأخلاقية التي ارتقت بهم، والمثالب التي هوت بوجودهم، والمشاكل التي قامت عوائق في طريق الأمم الغابرة والأفراد، والمُثل التي ضحى الأبطال في سبيلها. كما تجول به في الكون وما يحتويه من كائنات وأجرام ونباتات، وما يعتريه من تغيرات تحيل الصلب سائلاً أو غازاً يَغْنى به الإنسان أو يشقى. وتلك وغيرها من صفحات التاريخ والكون والإنسان، ثروات فكرية تثرى بها النفوس، ويتمثلها الطالب في واقعه، ويستمد منها تجاربه لمستقبله، فينشأ على المعرفة الثابتة، ويُربى على النماذج العليا في الحياة، والفكر، والعمل، والمواطنة.

2 - كما تهدف إلى تحبيب الطالب في الكتاب واتخاذه رفيقاً وأنيساً؛ بفضل ما يلمسه من فوائد يجنيها اليوم بصحبة معلمه، ويقطفها في غده بصحبة كتابه الذي يختاره. فالمعلم المجيد المخلص يستطيع إفساح المجال في دروسه لفكر الطالب، وتحليله، ونقده، وتعليقه؛ حتى يُربى عنده الانطلاق الفكري، والنظر فيما يقرؤه بخبراته ورصيده الذي حصله من قراءاته. كما يشجعه على التذوق الأدبي بقدر طاقته. وبتلك الممارسة الممتعة يألف الطالب القراءة، ويصادق الكتاب.

3 - وترقى القراءة بمستوى التعبير عن الأفكار، بفضل ما يخالطه الطالب من نماذج تعبيرية منتقاة لكثير من الكتّاب والمفكرين والعلماء، فينمو رصيده اللغوي، وترقى أساليبه، وتثبت تراكيبه على صراط قويم، هذّبته الدربة، ومكّن له التمرس بممازجة أقلام المبدعين. كما يكتسب عادات تعبيرية رفيعة؛ فيُجْمل ثم يفصّل، ويعلل لما يذكر، ويستشهد لأفكاره بآيات القرآن الكريم والحديث الشريف ومأثور الشعر والنثر، ويراوح بين الخبر والإنشاء، ويزاوج بين الأشباه، ويجمع بين النظائر، وينأى بقلمه عن التكلف المضيّع للمعاني، والتصنع للزخارف الجوفاء. كل ذلك وغيره يقع عليه بصره، ويجري به لسانه، فيستقر مُثلاً في وجدانه اللغوي. وبهذا تتصل القراءة بالتعبيرين الشفوي والكتابي، ويستغلها المدرس في تدريب طلابه على التعبير عن أنفسهم.

ففي التعبير الشفوي يستطيع المدرس أن يوجه أسئلة إلى الطلاب فيما

قرءوه، فيجيبون عنه بأسلوبهم. أو يطالبهم بقراءة موضوع معين ثم يختبرهم فيه اختباراً شفوياً بأسئلة، أو مطالبتهم بتلخيص فكرة الموضوع أو تحليلها ونقدها.

وفي التعبير التحريري يستطيع المدرس أن يجمع بعض الموضوعات في دروس القراءة حول فكرة واحدة، ثم يصوغها موضوعاً للتعبير التحريري، أو يكلف الطلاب بتلخيص فصل من فصول القصة المقررة، أو يطالبهم بنثر قطعة شعرية قرءوها، أو كتابة مقال يتناول فكرة أثارها موضوع معين. وهم في هذا كله يُعملون أساليبهم فيما يكتبونه، مستعينين بما طالعوه في اللغة والأساليب والأفكار.

4 - وتحيل القراءة وقت الفراغ متعة نافعة، يروّح بها الطالب عن نفسه، وينأى بها عن العبث المضيّع لطاقته. فيُزْجي وقته في قراءة قصة، أو تصفّح التاريخ، أو معرفة شيء عن النباتات والحيوانات وغرائب الطبيعة، ويظل ينشد المعرفة في أرحب صورها في الفنون والعلوم، مستروحاً من عناء عمله الرتيب، مستفيداً مما ينفقه من وقت لا يذهب سدى.

وهذا يفرض توسيع دائرة القراءة في المدرسة، فتشمل مكتبة المدرسة ومكتبات الفصول، وجماعات النشاط المختلفة، ومسابقات القراءة الحرة والإبداع الأدبي في القصة والمقال والخطبة والمحاضرات والشعر.

5 - ومن تلك الأهداف تربية مهارات ضرورية لدى القارىء؛ كالسرعة في تعرف الألفاظ والتراكيب وإدراك مدلولاتها، والإحاطة التامة بتسلسل الأفكار على امتداد المقروء، وتعدد فقراته، وتشعب جزئياته المعنوية. كما يمْرُن الطالب على إبداء رأيه فيما يقرؤه، وتمييز غثه من سمينه، ونقد الأفكار والأساليب، والنظر في مدى موافقة الألفاظ للمعاني، والتدرب على استعمال المعاجم. فضلاً عن إجادة التعامل مع المكتبات العامة.

6 - كما تهدف القراءة الجهرية إلى تمرين الطالب على نطق الكلمات نطقاً سليماً من ناحية البنية والإعراب، وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، والتعبير الصوتي عن المعاني، والتنبه إلى ما يوصل وما يفصل، وما يُحذف أو يثبت، وتمييز الحروف المتشابهة كالذال والزاي، والضاد

والظاء، والسين والصاد. كما تزيل القراءة الجهرية الخجل والهيبة من مخاطبة الجماهير، وتُخرج الطالب الانطوائي من عزلته.

أما القراءة الصامتة فهي وسيلة الطالب في تحصيل دروسة، والاطلاع على ما تفيض به المطابع حاضراً ومستقبلاً. كما تعين الطالب على سرعة القراءة وكثرة التحصيل، وهما سبيل الإنسان في حياته، فضلاً عن كفاية القراءة الصامتة في الفهم أكثر من القراءة الجهرية. وتلك أهداف يعمل المعلمون على تحقيقها من خلال دروسهم.

وللقراءة السمعية فضل تزويد الطالب بآداب الاستماع، وتركيز الطالب على سمعه فيما يستقبله، ومتابعته القارئ حتى يستوعب ما ينطقه، وهذه مهارة لازمة في حياة الفرد. وبعض التربويين لا يرون القراءة السمعية نمطاً أو نوعاً، ويعدون السماع مهارة. وأياً ما كان فإن جميع اللغات سماعية، وقد استعملت معامل اللغات لترسيخ السماع اللغوي الذي هو من أهدافنا.

7 ـ ومما تهدف إليه القراءة الجهرية الطلاقة والانسياب، ثم الارتجال والقدرة على تمكين المعاني في نفوس السامعين مرتبة قوية مؤثرة، وللمعلم في هذا المجال دور كبير يحتذيه الطلبة في نطقه، وتمثيله المعاني، ورفع الصوت أو خفضه، وكذا الإسراع أو الإبطاء.

ولتحقيق هذه الأهداف يجب على المدرس أن يحبب الطالب في الكتاب، ويجعل القراءة في حياته عادة لازمة، وذلك بحسن اختيار الموضوعات، وتنويع القراءة بين الجهرية والصامتة والاستماعية، وتحويل موضوعات القراءة إلى تعبير شفوي وتحريري، وإثارة المنافسة بين الطلاب في القراءة الجيدة والمناقشة وإجابة الأسئلة، وملاحظة المدرس للفروق الفردية بين الطلاب، فيشجع المجدّ ويأخذ بيد الضعيف حتى يبرأ من ضعفه الذي قد يكون في نطقه، أو سوء فهمه، أو ضعف بصره أو سمعه، وقد يكون هذا التشجيع بإنشاء مكتبة للفصل يشترك التلاميذ في تكوينها، والاستفادة من مكتبة المدرسة باصطحاب التلاميذ إليها وتدريبهم على القراءة فيها والاستعارة منها واستعمال فهارسها. وتشجيعهم على القراءة الحرة والاستماع إلى ما قرءوه ونقده، وحفز الطلاب إلى تأليف القصص، وكتابة المقالات، وإلقاء الخطب

في المناسبات. وهذه وغيرها وسائل يلجأ إليها المدرسون لتحقيق أهداف القراءة وجذب الطلاب نحو الكتاب الذي هو أعظم أزوادهم وأبقاها على مدى الزمن.

أنواع القراءة وطرق تدريسها:

تُقسّم القراءة من جهة طريقة أدائها إلى ثلاثة أنواع: القراءة الصامتة أو السرية، والقراءة الجهرية، ثم كان النوع الثالث محل خلاف بين المربين وهو الاستماع. فيرى المعارضون أن الاستماع ليس قراءة بالأذن إنما هو إنصات، وهو نوع من أنواع الاتصال، ووسيلة من وسائل التثقيف وتلقي المعلومات، فإذا أجزناه بهذا الاعتبار كان كل ما أرشدنا إلى معنى معدوداً من القراءة، كالرموز المعبرة، والبصمات، والآثار. ويرى المؤيدون أن الاستماع نوع من القراءة لأنه وسيلة إلى الفهم والاتصال اللغوي بين المتكلم والسامع، تصحبها العمليات العقلية التي تتم في القراءتين الصامتة والجهرية.

وعندنا أن القراءة السمعية قسيمة القراءة الجهرية؛ لأن السامع يتلقى المقروء عن طريق الأذن، فهو يقرأ أفكار من يقوم بالقراءة الجهرية أو من يتحدث إليه. ويؤيد هذا القول التفسير الفسيولوجي لعملية القراءة؛ إذْ تتم هذه القراءة عن طريق السماع بواسطة الألفاظ الصوتية الصادرة عن المتحدث، فتستقبلها أذن السامع، ويتولاها العصب السمعي حينئذ بالنقل إلى المخ، حيث تُترجَم وتُفَسَّر ويدرك معناها بما تستثيره من خبرات سابقة، كما في القراءتين الصامتة والجهرية. إذْ المادة المقروءة فيهما رموز تصدر عنها إشعاعات ضوئية، لا يمكن لغير العين أن تستقبلها، ثم تكون العملية الأخيرة شركة بين أنواع القراءة الثلاثة وهي: الانتهاء إلى المخ، ثم يحدث التفسير وإدراك المعنى، وهذه العملية هي لب عملية القراءة[1].

كما فرق بعض المربين بين القراءة والمطالعة، فرأى أن الأوْلى بكلمة

---

(1) أنظر تفصيل ذلك عند د. حسين سليمان قورة: تعليم اللغة العربية ص 129، الأستاذ عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني ص 68، د. محمد عبد القادر: طرق تعليم اللغة العربية ص 145.

قراءة هو النوع الجهري فقط؛ لأنه لا بد فيها من الجهر بالقول، وتحريك اللسان والنطق بالكلام، وذلك هو القصد المفهوم مما قاله جبريل عليه السلام لسيدنا محمد عليه الصلاة والسلام في قوله له: اقرأ، أي؛ انطق، وحرك لسانك، وقل. أما رد النبي عليه في أول الأمر بقوله: «ما أنا بقارئٍ»، فإنه يعني بذلك أنه أميّ لا يقرأ ولا يكتب، وقد قرأ النبي بعد ذلك ما ألقاه جبريل على مسمعه. وعلى ذلك فالقراءة يقوم بها الأميّ كما يقوم بها المتعلم، ويقوم بها الأعمى كما يقوم بها المبصر.

أما المطالعة فيمكن إطلاقها على النوع الصامت؛ لأن فعلها طَالَعَ من التطلع والتَّشَوُّف بالنظر، فالاعتماد فيها على البصر، وعن طريقه يكون الإدراك أو الفهم لما يُطالَع. والخلاصة أن الاستماع يعتمد على الأذن، وأما القراءة الجهرية فتعتمد على اللسان ويلازمه البصر، وأما المطالعة الصامتة فإنها تعتمد على البصر فقط، وعلى ذلك فإنه يراعى في تعليم التلميذ أن يأخذ في القراءة أولاً، ثم المطالعة فالاستماع. ومن التجوّز إطلاق القراءة على المطالعة وبالعكس[1].

وبعد هذه التحليلات القائمة على أسس فسيولوجية ولغوية، تبقى أنواع القراءة جهرية وصامتة واستماعية، وقد دأب المربون على تقديم الجهرية في مصنفاتهم، إلا أن الصامتة أخطر في حياة الفرد، وأكثر إلحاحاً عليه فيما ينمّي به معارفه، لذلك آثرنا تقديمها لأهميتها حاضراً ومستقبلاً.

القراءة الصامتة:

تُعدّ القراءة الصامتة ذات خطر كبير في حياتنا، إذ هي وسيلتنا في قراءة الكتب والبحوث والصحف والمجلات والرسائل والإعلانات. وهي خير معين للطالب على تحصيل علومه في المدرسة والمنزل والمكتبات العامة. ثم هي أسرع من غيرها في التحصيل والاطلاع، لأنها تتيح للطالب أن يقرأ قدراً كبيراً في زمن قصير، وهذا مطلب تفرضه الحياة المعاصرة بسرعتها وكثرة المطبوعات وتتابعها. ثم إنها أيسر من الجهرية لتحررها من ضوابط النطق

(1) أنظر: محمد صالح سمك: فن التدريس ص 82.

وقيوده، وهو ما يجعلها أعون على الفهم والتركيز العقلي أثناء التحصيل. كما تتميز بتنمية قدرات الطلاب ومهاراتهم في القراءة، لأنها تعودهم الاستقلال بها والسرعة فيها، وعدم الانشغال بغير المقروء الذي يفرض تجميع الانتباه. كما تشغل جميع الطلاب في وقت واحد، وتحتم على كل منهم الفهم المستقلّ الدقيق، والوقوف على الدقائق. ثم إنها ضرورية لإجادة القراءة الجهرية، لذلك فإنها تسبقها إقراراً للمعنى في الأذهان، وتسهيلاً لسلامة النطق بعد تعرف الكلمات، والعبارات وإدراك معانيها.

وعلى الرغم من بعض عيوب هذه القراءة الصامتة، والتي تنحصر في إخفائها أخطاء الطلبة وعيوبهم في النطق والأداء، وحرمانها الطلبة من التدريب على النطق السليم، وتمثيل المعاني، وجودة الإلقاء - فإنها تبقى ضرورية في حياة الطالب، وفي جمعها مع القراءة الجهرية في حصة واحدة إزاحة لما أخِذ عليها.

وبما أن القراءة الصامتة هي القراءة الطبيعية المألوفة للإنسان في حياته كلها، فينبغي تدريب الطالب على إجادتها بالقراءة الحرة في المكتبة والمنزل، والعناية بمناقشة القصص التي يوجِّه الطالب إليها أو التي يتخيرها، وإتاحة الفرصة للقراءة الصامتة قبل القراءة الجهرية في الفصل، وإتباعها بمناقشة تحفز الطالب على التركيز والانتباه أثناء القراءة، وتكشف للمدرس عن نواحي القصور في استقلال الطالب بالقراءة فيعالجها أثناء المناقشة. ومما يساعد في ذلك أيضاً تعاون مدرّسي المواد الأخرى مع مدرّسي اللغة العربية في تنشيط الطلبة، ومنحهم فرص القراءة الصامتة كلما أمكنهم ذلك.

وعلى المدرّس أن يُسدي النصح لطلبته فيما يمكّنهم من الاستفادة والتّمهّر في هذا النوع من القراءة، وذلك بإرشادهم إلى المعاجم التي تزيل غموض الألفاظ، أو تحدد ألفاظ المعاني، ودوائر المعارف التي تمدهم بالمعلومات عن الأعلام ونتاجهم وفنونهم، وغير ذلك مما يعين الطالب على الاستقلال بالقراءة الصامتة والاستفادة منها.

القراءة الجهرية:

إذا كانت القراءة الصامتة تقف عند حد التعرف البصري للرموز الكتابية،

ثم الإدراك العقلي لمعانيها ـ فإن القراءة الجهرية تزيد على هذين بنطق الكلمات، والجهر بما تتضمنه الألفاظ والعبارات من انفعالات.

مزاياها وعيوبها:

من مزايا القراءة الجهرية التدريب على جودة الإلقاء، والتعبير عن المعاني بنبرات صوتية مفهومة، وتكشف للمدرس مواطن الضعف والعيوب في قراءة طلابه فيعالجها، كما تعوّد الطلاب على الشجاعة في مواجهة السامعين، وتزيل منهم الخجل والتلجلج، وتبعث الثقة في نفوسهم.

أما عيوبها فتتمثل في ضيق الحصة عن استيعاب قراءة الطلاب كلهم، وانشغال بعض الطلاب عن متابعة القارىء، كما تشغل الطالب أحياناً بمراعاة ضبط الكلمات، وصحة النطق عن متابعة المعاني، وتسلسل الأفكار، فضلاً عن كونها تستهلك وقتاً أطول من القراءة الصامتة. لذلك كانت أصعب من الصامتة، وأظهر لقدرة القارئ وتمكُّنه من المقروء؛ ولهذا احتلت المركز الثاني في ضرورتها لحياة الإنسان بعد القراءة الصامتة.

أهميتها ووسائل العناية بها:

إنها ضرورية في حياة المدرس والمحامي والخطيب والمذيع، وهي كذلك في مواقف المناقشات والحوار وعرض الآراء في المؤتمرات والاحتفالات والندوات، وهذا كله بحاجة إلى جودة النطق، والتأثير باللفظ وحسن التعبير الصوتي عن المعاني، والتقيد بالضوابط النحوية والصرفية، وتنويع الأساليب بما يدفع الملل عن السامع، ويبعثه على الانتباه والتيقظ.

ويتحمل المدرس نصيباً كبيراً في العناية بها؛ وذلك بتهيئة المناسبات، وإيجاد الفرص التي تتطلب الجهر بالكلام وإجادته. فيكلف الطلاب بإعداد موضوع ما لعرضه في الفصل؛ كالتعليق على قضية تشغلهم، أو تلخيص فصل من قصة طويلة مقررة عليهم، أو اختاروها بأنفسهم. واتخاذ القراءة الصامتة خطوة تسبق القراءة الجهرية حتى يتعرف الطالب الصعوبات اللفظية والتركيبية والمعنوية، فيُعينه المعلم على تذليلها قبل الجهر بها في قراءته، عن طريق المناقشة التي يجريها المدرس بعد القراءة الصامتة. كما يلتزم كلّ

المدرسين بالفصحى في تدريسهم، وتوجيه الدارسين إلى ما يقوّم قراءتهم الجهرية في موادهم المختلفة.

ومما يعين الطالب على هذه القراءة ما يتاح له في دروس النصوص الأدبية، إذْ يعرض المعلم النموذج من قراءته، ثم يتعاقب الدارسون واحداً بعد الآخر على محاكاة معلمهم. وما يتهيأ لهم كذلك في دروس البلاغة من قراءة النماذج البلاغية في كتبهم أو على السبورة. وكذلك قراءة القطع النحوية محل البحث عن القاعدة أو التطبيق عليها.

أما إصلاح الأخطاء التي يقع فيها القارىء فذلك يحتاج إلى حذر شديد، ومهارة فائقة؛ حتى لا يعزف الطالب عن القراءة إن ترصَّدْنا له كل هفوة تبدر منه، وفي الوقت نفسه يستفيد من أخطائه ويصححها.

والأخطاء والمثالب نوعان: نوع لا حيلة للمدرس في علاجه لأنه من العيوب الخِلْقية أو التي تحتاج إلى الإخصائيين في علاجها، كالأطباء والنفسيين والباحثين الاجتماعيين، ونوع آخر يدخل في مقدور المدرس بشرط عدم مقاطعة القارىء في أثناء قراءته، فيستطيع المدرس أن يستوقف القارىء بعد انتهائه من الجملة أو الفقرة أو الموضوع، وفق ما يراه من ضرورة تستدعي ذلك. مثال ذلك الخطأ في قراءة آية قرآنية في سياق الموضوع فإن الطالب يُسْتَوقف ولا يمهل، أما الخطأ في نطق عَلَمٍ من الأعلام فلا يستوجب المقاطعة، ويمهل الطالب حتى ينتهي. وفي ذلك تفصيل.

أ - إذا كان الخطأ ناشئاً عن عدم فهم الطالب لما يقرؤه، يناقشه المدرس بعد فراغه من القراءة؛ حتى يدرك الخطأ في الفهم الذي قاده إلى الخطأ في القراءة، ثم يثبت المدرس الصواب على السبورة، مثل اختلاط كلمة (الجَنّة) بكلمة (الجُنّة)، الأولى بفتح الجيم والثانية بضمها. ثم يطالبه المدرس بقراءة ثانية صحيحة.

ب - فإذا كان الخطأ في اللغة أو النحو، فبعد انتهاء الطالب من القراءة يشير المدرس إلى موضع الخطأ، ويترك القارىء يراجع نفسه لعله يهتدي إلى الصواب، فإذا عجز توجه المدرس إلى طلبة الفصل للتصحيح. ومن هذه الأخطاء على سبيل المثال، أن يقرأ طالب اسم الموصول الذي هو لجمع

الذكور (الذين) بلفظ المثنى (اللذين)، أو ينوّن ما حقه المنع، فإذا وقع الخطأ في قراءة القرآن يصحح فوراً، كقراءة قوله تعالى: ﴿ إِنَّمَا يَخْشَى ٱللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ ٱلْعُلَمَٰٓؤُاْ ﴾ برفع لفظ الجلالة ونصب العلماء، والصحيح هو العكس، وهذه وغيرها أخطاء تغير المعنى وتشوه الفكرة. أما الأخطاء اللغوية أو النحوية الصارخة فيمهل الطالب حتى ينتهي من قراءته وينبه إليها ليصححها، وإلا شاركه الفصل في ذلك، ومثال هذه الأخطاء أن يقرأ أحدهم كلمة (مَرْضِيّ) بفتح الراء بدلاً من تسكينها، ومنها التصحيف المضيع للمعنى في: اشترى رجل تمراً (نمراً).

ومما ينبغي الحذر منه أن يُحيل المدرس درس القراءة إلى درس في اللغة والنحو باستغراقه في شرح الكلمات وقواعدها، والتقاط الأخطاء ـ وهي كثيرة ـ وعرضها على السبورة في سرد لغوي، يصرف الطلاب عما هم فيه من تتبع الأفكار والمعاني بالموضوع. لذلك يقتصر على ما يمس المعاني، ويقوّم اللسان، بلا مغالاة أو استطراد.

جـ ـ وإذا كان الخطأ ناتجاً عن النطق، فيجب على المدرس أن ينبه القارىء ليعيد النطق سليماً، أو يسأل الطلاب في ذلك، أو يقوم المدرس نفسه بتصحيح النطق ويطالب الطلاب بتكرار الصواب حتى تألفه ألسنتهم.

د ـ أما الخطأ الناشىء عن إهمال القارىء وقلة مبالاته، فيجب إثارة اهتمامه ولفته إلى التنبه واليقظة، إذْ الصواب في مقدوره إن ضبط لسانه.

هـ ـ وفيما يتصل بالأخطاء التافهة التي لا تغير معنى، ولا تمسّ قاعدة ظاهرة للطالب، ولا تتعلق بنص قرآني، فيكفي لإصلاحها الإشارة إليها بذكر صوابها، أو بالإغضاء عنها، ولا سيما في المرحلة الإعدادية؛ دفعاً للسأم والحرج عن المخطىء، وحرصاً على الوقت من أن يُنفق في غير القراءة والفهم وما يتعلق بهما.

ويجمل بالمدرس أن يجمع هذه الأخطاء على السبورة مقرونة بصوابها، أما تلك المثبتة في هامش الكتاب بشرحها فلا تثبت على السبورة، وكذا الأخطاء المكررة في دروس سابقة، وصححت في وقتها ومحلها.

وبعد انتهاء القراءة، يجب على المدرس أن يناقش طلابه مناقشة تكشف عن فهمهم مضمون الموضوع، وتفاصيل معانيه وأفكاره، على أن تجرى هذه المناقشة عامة في القراءة الأولى، ثم تكون أكثر عمقاً وشمولاً كلما تقدم الطلبة في القراءة، وازدادت درايتهم وإحاطتهم بالمعاني. ثم ينتهي المدرس بطلابه إلى أن يلخصوا المقروء بأسلوبهم.

الجمع بين القراءة الجهرية والصامتة:

في دروس القراءة ـ خاصة في الكتاب المتعدد الموضوعات ـ ينتقل المدرسون من القراءة الصامتة إلى القراءة الجهرية، ثم إلى التعبير عن الأفكار والمعاني، في تدرج متسق مع النمو الفكري واللغوي لدى الدارسين.

في الكتاب ذي الموضوعات المتعددة:

1 ـ **التمهيد**: يمهد المدرس للموضوع بحديث مناسب، أو بأسئلة تدور حول فكرة الموضوع، ويحسن أن يستعين المدرس بما درسه الطلاب في المواد الأخرى مما يتصل بموضوع القراءة، كأن يذكرهم بما درسوه في مادة التاريخ عن معارك الجهاد، وهو بصدد تدريس البطولات العربية، مستهدفاً من وراء ذلك تهيئة الأذهان لاستقبال الموضوع، وتشويق الطلاب إلى التفاصيل.

2 ـ القراءة الصامتة: ثم يكلفهم المدرس بقراءة الموضوع قراءة صامتة، وينبههم إلى عدم الهمس أو تحريك الشفتين. على أن تكون القراءة سريعة، تكفي للإلمام بالأفكار الرئيسة، والعناصر الكلية للموضوع. مع وضع خطوط بأقلام الرصاص تحت الكلمات الصعبة. ويحدد المدرس الوقت المناسب لهذه القراءة وفق المرحلة التعليمية، وطول الموضوع أو قصره، وسهولته أو صعوبته، ومستوى تحصيل الطلبة. ومن الثابت أنه كلما تقدمت المرحلة التعليمية كان الوقت أقصر، والفهم أسرع وأشمل.

3 ـ **شرح الصعوبات اللغوية**: وبعد القراءة الصامتة يستقبل المدرس ما صعب فهمه على الطلبة، من الكلمات أو التراكيب التي وضعوا تحتها

خطوطاً؛ حتى إذا ناقشهم لم تقف اللغويات الصعبة عليهم عقبة في طريقهم، خاصة إذا كانت من الغريب غير المألوف، أو الأسماء والأعلام التاريخية.

وبعض المدرسين والتربويين يؤخر شرح المفردات الصعبة بعد مناقشة الطلبة فيما قرأوه قرءوه صامتة، وهو أمر يخالف المنطق التربوي الذي يرفض سؤال الطالب فيما لا يعرفه، ومن ذلك المفردات الجديدة بالموضوع، والتراكيب الغريبة على رصيد الطالب، وهذه تعوق الفهم، وتمنع تواصل حلقات المعاني.

يساعد المدرس طلبته على فهم المفردات الصعبة، ولا ينفرد بذلك إلا إذا لم يجد سبيلاً لإشراكهم في ذلك. وخير السّبل لهذا عرض الكلمة في جملة يكشف السياق عن معناها، فكلمة (الكَرَى) يظهر معناها من جملة: داعب الكرى جفنيه فذهب إلى فراشه لينام، وكلمة (كَبَا) يظهر معناها من جملة: كبا الجواد في الحفرة. وبعد ذلك يثبت المدرس الكلمة ومعناها على السبورة.

4 - **المناقشة العامة**: وتكون بأسئلة يوجهها المدرس إلى طلابه حول الأفكار العامة للموضوع، وهي أسئلة بسيطة لا تتجاوز ما ألمّ به الطلاب من العناصر الرئيسة، واختبار مدى وقوفهم على الأفكار بأنفسهم، وفهم مجمل المعاني.

5 - **القراءة الجهرية الأولى**: وتبدأ من المدرس الذي يقدم لطلبته نموذجاً يحاكونه، ثم يبدأ الطلبة في القراءة بالتتابع حتى ينتهي الموضوع، على أن يُبدأ بأجود الطلبة قراءة، والآخرون يتابعونهم. ولا بأس من الإغضاء عن هفوات القراءة في هذه المرحلة إلا ما كان صارخاً أو مخلاً بالمعنى.

6 - **القراءة الجهرية الثانية**: وتبدأ بتنبيه المدرس طلابه إلى وجوب خلو هذه القراءة من الأخطاء التي وقع فيها من سبقوهم، ثم يوالي الطلاب قراءة القطعة واحداً بعد آخر، وعلى المدرس ألا يترك خطأً في هذه القراءة إلا نبّه عليه، وأصلحه بمشاركة الطلبة، على ما سبق تفصيله في إصلاح الأخطاء.

7 - **المناقشة التفصيلية**: وهي مناقشة للأفكار الجزئية، تعقب انتهاء الطلبة من القراءة الجهرية الثانية، وفي هذه المرة تتميز الأسئلة بتناول

الجزئيات والتفاصيل، وتتنوع لتشمل إبداء الرأي في موقف أو فكرة، أو المقارنة بين المقروء وواقع الحياة، أو التماس مواطن الجمال في صياغة معيّنة، كالتشبيه، أو التجسيم والتجسيد، أو موسيقى السجع والازدواج، وهو ما يثير إحساس الطلبة بأسرار التعبير الفني، ويربي أذواقهم على النماذج التعبيرية الراقية. وتستمر هذه الأسئلة وما يتبعها من مناقشات على هذا المنوال الرحيب، والتناول الفكري العميق، والتنوع الخصيب معنوياً، ولغوياً، وجمالياً، حتى إذا بقيت في الحصة بقية من الوقت، يطالب المدرس أحد الطلبة بتلخيص الموضوع كله بأسلوبه.

ومما يجب التنبه إليه أن الأسئلة هي العمود الفقري في عمل المدرس كله، وأنها تتفاوت على حسب المرحلة التعليمية، فلا تغمض ولا تندّ عن قدرات الطلبة، ولا تطول بما يُنسي آخرها أولها، ولا تتركب فتربك، ولا تُغْرِب في الألفاظ فَتَعْزُب عن الأفهام. وسيرد تفصيل أوفى في الأسئلة بالقسم الثاني من الكتاب.

وبهذا تكون القراءة الصامتة ممهدة للقراءة الجهرية، ثم تكشف المناقشات والأسئلة عن مدى إلمام الطلبة بالموضوع، وتمدهم بمزيد من المعاني التي تتولد من المناقشة التفصيلية، كما يمارس الطلبة التعبير في إجاباتهم عن الأسئلة، وفي تلخيصهم الموضوع.

في الكتاب ذي الموضوع الواحد:

يختلف هذا الكتاب عن سابقه بأنه يتناول موضوعاً واحداً، وغالباً ما يكون قصة تاريخية أو دينية أو اجتماعية أو سيرة أحد مشاهير التاريخ.

والقصة ذات تأثير تربوي عظيم الفائدة، فهي تشعر الطالب بالاستمتاع واللذة، وهو ما يغريه بالاهتمام بها، والانتفاع بمضمونها. كما تتيح الفرصة أمام الطالب للفهم، واستيعاب مغزاها، والتأثر بأحداثها وشخصياتها؛ فتنمو شخصيته وتتطور، وهي تشبع تطلعه نحو أسرار العالم من حوله، وتمده بعبر التاريخ، وما تحمله من دروس موصولة بالحاضر، ممدودة في المستقبل، وهو

ما يوسع دائرة ثقافته، ويعمق تجاربه، ويغذي معارفه بكل جديد ينتفع به في حياته.

ثم إن إجادة تدريس القصة تنمي بعض مواهب الطالب ومهاراته، فيسمو خياله، وتقوى شخصيته بمواجهة زملائه بلا تهيب، وتنمو لديه قدرة التفكير السليم من خلال المناقشات، وإبداء الآراء، ونقد الأفكار. فضلاً عما يتمثَّل للطالب من مُثل وقيم واقعية تغريه باحتذائها.

والقصة مجال للارتفاع بأسلوب الطالب ولغته، فهو يقرأ لكبار الكتاب نماذجهم الرفيعة المختارة، فتنطبع في نفسه أساليبهم، ويمرُن ذوقه على صياغتهم، ويُصْقل فكره بمعانيهم، ويثْرى رصيده اللغوي من لغتهم، ويَنْأى معجمه عن العامية والركاكة والابتذال. ثم إن فرص التعبير المتنوعة موفورة، ومن ذلك السَّرد، والتلخيص، والتعليق، والنقد، والسؤال، والإجابة، والمناقشة، وكلها مهارات لغوية تعبيرية لازمة للطالب في حياته.

وتختلف القصة في الكتاب ذي الموضوع الواحد عن الموضوعات المتعددة، بأنها تتيح للطالب أن يسيح في فصول متنوعة، وأفكار ممتدة مَسْلوكة في عِقْد مبسوطة جزئياته في فصول وأبواب، وهو ما يتيح له أن يأخذ نفسه بالصبر على تتبع الاتساع في الفكرة، والتنبه لحلقات المعاني وهي تنمو مطردة في خاطره. فلا يضيق مستقبلاً بكتاب يقرؤه، أو بحث يطول بين يديه. كما يمرُن على الربط بين الأفكار وصياغتها، والاستقلال بالفهم، والاستعانة بالمعاجم فيما يصعب عليه.

طريقة تدريس الكتاب ذي الموضوع الواحد:

اطمأن المدرسون إلى ضرورة البدء بتدريس هذا الكتاب من أول العام الدراسي في حصص متصلة، والفراغ منه في وقت مبكر من العام الدراسي؛ ليتيحوا للطالب فرصة اختيار كتاب غيره، بعدما أَلِفَ هذا النمط من القراءة الشائقة بصحبة مدرسه. وتلك هي النظرة التربوية الصائبة، والغاية المستهدفة من هذا الكتاب.

ثم كان لهم بعد ذلك مسلك قويم:

1 - يخصص المدرس حصة يعرّف فيها بمؤلف الكتاب تعريفاً شاملاً، يذكر حياته ومؤلفاته وأسلوبه في كتابته وعصره، مستعيناً بكتب التراجم الأدبية، ودوائر المعارف، ومعجم المؤلفين لكحالة، والأعلام للزركلي، وتاريخ الأدب العربي لبروكلمان. ثم يعرض بإيجاز موضوع الكتاب في أبوابه وفصوله عرضاً شائقاً، غير ملتزم بالتتابع المنهجي عند المؤلف، إن رأى ذلك أجدى وأوضح لجمع الكتاب من أطرافه، مركزاً على الأهداف الكبرى، والنقاط الرئيسة التي تدور حولها فكرة التأليف، مستثيراً في نفوسهم ما جُبِلوا عليه من شغف بمعرفة التفاصيل، واطلاع على النتائج، والوقوف على تطور الأحداث وتشابكها. وهو ما يدفعهم بحماس إلى الكتاب.

ومن المفيد أن يقرن المعلم بين هذا الكتاب وأشباهه في فنه، يذكرها موجزة لطلابه؛ إغراء لهم على قراءتها بعد فراغهم من هذا الكتاب.

كما ينصحهم بما يفيدهم في قراءتهم، ومن ذلك الجلسة المريحة، واستعمال القلم الرصاص لتدوين الأفكار على الهوامش، ووضع الخطوط تحت اللغويات الصعبة، والتأني في قراءة الأساليب الرائقة، الموشاة بالحلى البلاغية الخلابة، والمحافظة على سلامة الكتاب من شطط القلم وعبثه.

2 - يقسم المدرس الكتاب أقساماً متناسبة؛ مراعياً وحدة الفكرة بين الفصول والأبواب في كل قسم، والتماثل الزمني الذي يستغرقه كل قسم. فقد يجمع فصلين معاً، ثم يتلوهما ثلاثة فصول، ثم يعقبها فصل واحد فقط، وهذا متروك لتقدير المدرس. ثم يكلف طلبته بقراءة القسم الأول في المنزل، قراءة صامتة واعية؛ لمناقشتهم فيما قرءوه في حصة تالية. وبعض المدرسين ينبهون طلبتهم إلى الوقت الذي تستغرقه القراءة في منازلهم، ثم يراجعون ذلك معهم حتى يتعودوا سرعة القراءة، وجودة الفهم في زمن مناسب.

3 - وفي حصة تالية يكون المدرس قد أعدّ أسئلة لمناقشة الطلبة فيما قرءوه. وعليه أن يُحْكِمَ أسئلته وينوعها، فيبدأ بالعام ويتدرج حتى يقف معهم على آرائهم ونقدهم، ويكشف منهم السطحيّ المتعجل، ويدلهم على مواطن العبرة فيما توزع من معانٍ وأفكار، ومواقف وأحداث. ويجمع منهم

الخيوط الناسجة أفكار القسم موضوع الأسئلة، ويسجلها على السبورة باعتبارها عناصر أدركوها من قراءتهم وفهمهم. وهذا يتطلب كثرة الأسئلة المثيرة للتنافس بين الطلبة، المتنوعة في غاياتها. كما لا يفوت المدرس أن يقوّم إجابات الطلبة لتشجيع المجد، وحفز المهمل على الجد.

أما شرح اللغويات الصعبة والأساليب الغريبة على الطلبة، وكل ما يعترض فهمهم أثناء القراءة الصامتة، فكما قلنا في الكتاب ذي الموضوعات المتعددة، ينبغي أن يكون هذا الشرح بعد القراءة الصامتة التي يقوم بها الطالب في المنزل، وقبل المناقشة في الفصل.

وهذه الخطوات الثلاث تعدّ تمهيداً، وقراءة صامتة، وشرحاً للغويات، ومناقشة.

4 ـ أما القراءة الجهرية، فيختار لها المدرس جزءاً من القسم المقروء، يراه جديراً بالقراءة لجمال أسلوبه، أو جودة تصويره، أو أهمية فكرته، فيكلف المدرس أحد الطلبة بالقراءة الجهرية، وسائر الفصل يتابعونه في كتبهم، أو يستمعون إليه وكتبهم مغلقة. أو يراوح المدرس بين الجهرية والاستماعية، وهو ما يتخلله أحياناً أسئلة، ومناقشة في جانب لغوي، أو تصوير بلاغي، أو قاعدة إملائية أو نحوية يراها المدرس جديرة بأن ينبه عليها طلبته لفائدتها، أو يثيرها الطلبة من جانبهم لتوضيحها.

5 ـ ويُتّبع في أقسام الكتاب الأخرى ما اتبع في القسم الأول، حتى ينتهي الكتاب في وقت مبكر من العام الدراسي. وبهذا تكون القراءة الصامتة منزلية، والقراءة الجهرية أمام الفصل، ومن تعيين المدرس واختياره وتحت مراقبته. وتشارك الاستماعية الجهرية فيما يختاره المدرس، وهذا كله إثراء للطالب، ونجاح للمدرس.

في القراءة الحرة:

إن الغاية التي نحاول تحقيقها من تعليم القراءة أن تصبح عادة أصيلة في نفس الطالب، تدفعه إلى طلب المعرفة، وتوسيع مداركه، وبناء شخصيته على نحو متميز في عصر أضحت القراءة أعزّ أزواده بلا منافس.

وقد لا يُقبل الطالب على القراءة بشوق وشغف شديدين؛ لأنه يراها فيما يفرضه المدرس عليه عبئاً ثقيلاً، وضريبة يؤديها للامتحان وتحصيل الدرجات، أو لأنه لا يستسيغ موضوعاتها في الكتاب المقرر ذي الموضوعات المتعددة، أو في الكتاب ذي الموضوع الواحد، أو لأنه لا يحصل على فائدة من حصة القراءة؛ لازدحام الفصول بالطلبة، وعدم قدرة المدرس على الوفاء بما يريده من درسه.

لذلك كانت القراءة الحرة نافذة يطّلع منها الطالب على ما يتخيره لنفسه؛ يُقبل على كتب السيرة - مثلاً - إن كان تاريخي النزعة، أو يطوف بدواوين الشعراء ونقدها إن كان أدبي الاتجاه، أو يجيل فكره في علوم الاجتماع، أو يتفقد عوالم النفس في كتب الأخلاق وعلم النفس والتربية، أو يقرأ في كتب التفسير والفقه وعلوم القرآن على تنوعها، فهو يقرأ ما تجذبه إليه ميوله، وتسعد به نفسه، منوعاً قراءاته على نحو منظم، وتحت إشراف موجِّه.

ومجالات القراءة الحرة كثيرة: منها المكتبات العامة، ومكتبة الفصل، ومكتبة المنزل، والصحف اليومية، والمجلات الأسبوعية والدورية، والجماعات المدرسية الثقافية، والمسابقات الأدبية في القصة والمقال والخطبة، وإن أقرب هذه الأنشطة إلى نفوس الطلبة الإذاعة المدرسية، والصحف، والتمثيل، والمحاضرات، واستغلال المناسبات الدينية والقومية في إعداد المادة المناسبة لها. وهذا كله بإشراف المدرسين وتوجيههم، مع الحذر من أن ينوب المدرس عن الطالب في شيء مما سبق.

والقراءة الحرة مقترنة بالتعبير، فالطالب يقرأ ويعبر، وهو كذلك في الفصل، إذ يطالبه المدرس بعرض ما جمعه من المكتبة أو غيرها في موضوع معين، وهذه قراءة جهرية، والطلبة يستمعون ويسجلون أسئلتهم وملاحظاتهم، وتلك قراءة استماعية، ونقد وممارسة للسؤال والنقد، والطالب قبل ذلك كله قارىء صامت وهو يجمع مادته من المكتبة وغيرها. وهو كذلك في الإذاعة والمسابقات والمحاضرات وغيرها من أوجه النشاط اللغوي مما يتطلب قراءة صامتة عند جمع المادة، وقراءة جهرية عند إعلانها، وقراءة استماعية من الآخرين.

وقد يخصص المدرس حصة للقراءة الحرة، يختار فيها كل طالب ما سيقرؤه فيها قراءة صامتة، والمدرس بين طلابه مرشداً وموجهاً توجيهاً فردياً أو جمعياً، ثم يقتطع في آخر الحصة جزءاً من الوقت يلقي فيه بعض الطلاب ملخصاً لما قرءوه، ثم يكون النقاش والحوار بين الطلاب، وبينهم وبين مدرسهم. وقد يصحب المدرس طلابه في هذه الحصة إلى مكتبة المدرسة، فيجمعون من الكتب ما يروقهم في كراسات معدة لذلك، ثم ينتهز المدرس الفرصة ـ في حصة التعبير الشفوي مثلاً ـ ليناقش طلابه فيما جمعوه، أو لخصوه، أو علّقوا عليه، أو نقدوه. وفي المكتبة يتدرب الطلاب على استعمال البطاقات، وطريقة الاستعارة، والمحافظة على الكتب، والهدوء في القراءة والتحرك داخل المكتبة.

القراءة الاستماعية (أو السمعية):

بالاستماع يتلقى الطالب المقروء أو المقول عن طريق الأذن، وهذا النوع من القراءة يبدو عظيم الشأن في تعليم غير المبصرين، وفي تعليم الجامعيين وطلاب المراحل العالية، ويستفيد منه كذلك من يستمع إلى ندوة أو محاضرة عامة أو خطبة ما، ويحرص على تدوين ملخص لما يسمعه.

وفي القراءة الاستماعية يدرب المدرس طلابه على الإصغاء الواعي إلى موضوع يُقرأ لهم، أو قصة تلقى عليهم، فيعتمدون على آذانهم وأذهانهم في إدراكهم مضمون الموضوع أو أحداث القصة، من غير أن ينظروا في كتاب، ثم يُناقشهم المدرس فيما سمعوا.

مزاياها وعيوبها:

من مزايا القراءة الاستماعية تدريب الطلاب على الانتباه، وحصر الذهن في المسموع، وحسن الإصغاء، وسرعة الفهم. كذلك تكشف عن الفروق الفردية بين الطلاب، والعيوب التي تعوق بعضهم عن متابعة القارىء.

ومن عيوبها أنها لا تتيح الفرصة للطالب حتى يتدرب على جودة النطق، وحسن الإلقاء، فإذا قرنت بالقراءة الجهرية لم يعد هذا العيب قائمًا. كما

تكون هذه القراءة مدعاة إلى انصراف بعض الطلاب عن الدرس، وانشغالهم بالعبث، أو الشرود بذاكرتهم بعيداً عن الدرس.

طريقة تدريسها:

1 ـ يختار المدرس موضوعاً يقرؤه على طلاب الفصل، وقد يكون الموضوع من كتاب مدرسي، أو كتاب من المكتبة، أو يكون مقالاً في صحيفة أو مجلة، أو قصة أو بحثاً، دون أن يكون بأيدي الطلاب نسخة مما يقرؤه المدرس.

ويُفضَّل أن يكلف المدرس أحد الطلاب قراءة موضوع ـ يعين له ـ في المنزل، ويعدّ عليه أسئلة ومناقشة، ثم يقرؤه أمام الفصل في حصة القراءة، وزملاؤه يستمعون دون أن يكون أمامهم الموضوع المقروء.

2 ـ وبعد قراءة الموضوع يشرع المدرس في مناقشة الطلاب بالطريقة نفسها التي سبق تفصيلها في الكتاب ذي الموضوعات المتعددة. كما يفسح المدرس المجال للطالب الذي أعدّ الموضوع أن يوجه أسئلته لزملائه، ويتلقى المدرس الإجابة ويناقشها مع طلاب الفصل.

3 ـ وأحياناً يتخذ المدرس مما يستمع إليه الطلاب في الإذاعة المدرسية، أو المحاضرات، أو الخطب، أو المناظرات، موضوعاً للمناقشة في حصة القراءة الاستماعية.

وإن هذا النوع من القراءة يناسب كل مراحل التعليم، مع مراعاة اختيار المادة التي تناسب كل مرحلة. كما ينبغي التنويع بين القراءات الاستماعية والجهرية والصامتة؛ حتى يجمع الطالب مزاياها، وتمرن قدراته على ممارستها.

بعض المهارات المستهدفة من القراءة:

ينبغي تدريب الدارسين على بعض المهارات الضرورية في دروس القراءة؛ حتى تصبح من العادات الملازمة للدارس في حياته.

1 ـ وأول هذه المهارات الفهم المستوعب لمضامين المادة المقروءة، ونستطيع القول إن الفهم أساس عمليات القراءات كلها؛ فالطالب يسرع في القراءتين الجهرية والصامتة إذا كان يفهم معنى المقروء، ويتعثر بل يتوقف إذا جَهِل معنى ما يقرأ، وكذا القراءة الاستماعية، لا يجني الطالب منها نفعاً ما لم يفهم المقروء على مسمعه. وكل الخطوات المتبعة في تدريس القراءة تهدف إلى تحقيق الفهم؛ فالتمهيد يُهَيِّىء الذهن، ويفتح النفس شوقاً إلى فهم الموضوع الجديد، والقراءة الصامتة تدرّب الطالب على الفهم المستقل للمعاني الرئيسة، وشرح اللغويات يهدف إلى تمكين الطالب من الإحاطة بالمعاني، واكتمال الفهم بزوال العوائق اللغوية، والمناقشة تظهر مدى فهم الطلبة لما قرءوه، وتعمِّق عناصر الموضوع، وتزيدها وضوحاً. كما أن القراءة مرتبطة بالتعبير، ولا يتأتى للطالب تعبير إلا بالفهم ووضوح الأفكار.

2 ـ ومن أهم المهارات السرعة في القراءة، لأنها سبيل الإنسان في حياته العملية ونشاطه العلمي، فهي توفر الوقت، وتعين على غزارة التحصيل في أقل وقت، وملاحقة ذلك الفيض مما تطالعنا به المطابع كل يوم، وهي مظهر حضاري يمارسه الفرد فيما يقع بين يديه من رسالة، أو كتاب يعتزم شراءه، أو قراءة إعلان على الحائط، أو قراءة الترجمة العربية لشريط أجنبي تعرضه الخيالة أو الإذاعة المرئية، وغير ذلك مما يتطلب السرعة ويضيعه البطء.

وقد استقر الرأي على أن السبيل إلى تعليم مهارة السرعة هو قراءة القصص الشائقة السهلة، ثم الانتقال إلى قطع المعلومات البسيطة، ثم التدرج إلى المواد الصعبة بدءاً بالمعلوم ثم المجهول، ومع مراعاة أن تكون هذه القراءات مما تشبع شغف الدارس، وترضي غرضه، وتتحدى قدراته. وفي القراءة الصامتة خير عون للمدرس على تدريب طلبته، وأخذهم بمهارة السرعة.

3 ـ أما الطلاقة والانهمار والتدفق، فهي مهارة ذات صلة بالقراءة الجهرية، وهي صفة يتصف بها من يقرأ قراءة سليمة صحيحة خالية من الأخطاء، ويُحسن إخراج الحروف من مخارجها ناصعة قوية، ونطق الكلمات

واضحة بلا غموض عند احتماعها على اللسان، في زمن أقل مما يستغرقه القارىء العادي.

ومما يساعد الطالب على ذلك أن يدرك معاني المقروء وترابطها، ويتذوق الأساليب ويَعي تنوعها، وأن يقرأ المدرس أمام طلابه نموذجاً يقتدون به على عين منه، وبَصَرٍ بمواضع الضعف في قراءتهم ووسائل تقويمها.

الكتابة

الرسم الإملائي:

للكتابة معنى عام معروف، ويتفرع هذا المعنى العام إلى ثلاثة فروع: الأول الكتابة بمعنى التعبير عن الأفكار والمشاعر بألفاظ وأساليب معينة، وهو ما فصلناه في تدريس التعبير، والثاني بمعنى الرسم الإملائي للكلمات والحروف المعبرة عن الصور الذهنية لهذه الرموز التعبيرية، والثالث بمعنى تجويد رسم الحروف والكلمات تجويداً خطياً واضحاً متناسقاً.

وفي هذا الفصل نتناول الكتابة بمعنى الرسم الإملائي بمراعاة ما يأتي:

1 ـ الرسم الإملائي وثيق الصلة بالقراءة؛ إذْ لا يستطيع إنسان أن ينطق حرفاً، أو يلفظ كلمة مكتوبة وهو لا يميز الحرف أو الكلمة المرسومة تمييزاً يحددهما، ويفرق بين المتشابه أو المتقارب منهما. وهو وثيق الصلة بالتعبير؛ إذْ يتعذر على الطالب أن ينقل أفكاره ومشاعره وهو يجهل الصورة السليمة للحرف والكلمة المتَرجِمتين عما يريده. وبهذا تصبح الكتابة وسيلة تمكّن الطالب من التعبير عن أفكاره، وتمكّنه كذلك من الاطلاع على أفكار غيره.

2 ـ والإملاء ـ وإن خُصِّصَ له حصة بعينها ـ يستطيع المدرس أن يدرب طلابه عليه في حصص القراءة، والتطبيق، والتعبير، والخط، من خلال ما يقرؤه الطالب أو يكتبه في جميع مراحل التعليم، وهو ما يفسح للطالب مجالاً واسعاً للتدريب.

3 - ترجع أسباب الخطأ في الإملاء إلى عوامل كثيرة متداخلة، هي:

ضعف السمع والبصر - ضعف قوة العضل والأعصاب - عدم التمييز بين الأصوات المتقاربة المخارج - استعمال المدّ دون داعٍ - عدم تذكر القاعدة الضابطة - الضعف في القراءة والكتابة - تنوع رسم الكَلمة بحسب الإعراب - عدم التدريب الكافي.

4 - ليس المقصود بتعليم الإملاء الوقوف بالدارسين عند الكلمات المشتملة على صعوبات إملائية معينة؛ كأحوال الهمزتين المتوسطة والمتطرفة، أو الألف المقصورة، أو التاءين المفتوحة والمربوطة، فهذا وغيره تضييق في الأهداف المرجوّة التي تتجه نحو الرسم الصحيح للحروف والكلمات حتى تظهر المعاني وتتضح الأفكار.

أما تعرف الكلمات الصعبة، أو المحتوية على صعوبات خاصة، فيستطيع المدرس أن يجمع من موضوعات التعبير كثيراً منها بصورة منظّمة لمعالجتها، ويجد كذلك في قطع الإملاء ما يتعثر فيه الطلاب، فيجمعه لتذليل صعوبته، وفي موضوعات القراءة ينتقي المدرس الكلمات التي يحسّ بصعوبتها على طلابه فيدربهم عليها.

أهداف الإملاء:

1 - تدريب الطلاب على كتابة الكلمات صحيحة، وتثبيت صورها في أذهانهم بأن يعيدوا كتابتها من الذاكرة.

2 - تعويدهم الدقة، والنظام، وقوة الملاحظة، والترتيب، والنظافة.

3 - تمرس الحواس الإملائية على الإجادة والإتقان، وهذه الحواس هي: الأذن التي تسمع ما يُملى، واليد التي تكتبه، والعين التي تلحظ أشكال الحروف وتميز بينها.

4 - توسيع خبرات الطلاب اللغوية، وإكسابهم مهارات جديدة باستعمال علامات الترقيم في مواضعها.

5 - تمرينهم على الكتابة في سرعة ووضوح وإتقان.

6 ـ اختبار مهارة الطلاب في الكتابة، والوقوف على مواضع الضعف لمعالجتها.

7 ـ تعويدهم الإنصات وحسن الاستماع، والجلسة الصحية أثناء الكتابة، والدقة في إمساك القلم.

شروط قطع الإملاء:

من المآخذ التي تضيع الفائدة من قطع الإملاء أن تصاغ عباراتها على صورة مصطنعة جافة، جرياً وراء بعض الكلمات الصعبة، لذلك يشترط فيها ما يأتي:

1 ـ أن تكون خالية من التكلف المفسد للأسلوب، المضيع لتسلسل الأفكار وترابطها.

2 ـ أن يتوفر لهذه القطع عنصرا التشويق والطرافة اللذين يزيدان الطالب معرفة وخبرة جديدتين.

3 ـ أن تكون لغتها سهلة مناسبة للرصيد اللغوي للطالب، وأن تكون ألفاظها التي يراد تدريب الطلاب عليها مألوفة لهم، ليست ميتة ولا غريبة أو مهجورة.

4 ـ يختارها المدرس من الموضوعات المتصلة باللغة العربية وفروعها، كالمطالعة، والنصوص، والقصص، أو من موضوعات المواد الأخرى كالتاريخ، والمجتمع، والعلوم.

5 ـ يجب ألا تطول القطعة فتشغل الحصة كلها، وهو ما لا يتيح الفرصة للمدرس لمناقشتها وفهم أفكارها، وألا تقصر فتغمض معانيها، ويصعب فهمها. كما لا يجوز أن تستغرق أكثر من درس واحد. وفي كل الأحوال ينبغي إفساح الوقت للمناقشة في أول الحصة، وتذليل الكلمات الصعبة والجديدة في آخر الحصة.

6 ـ يجب على المدرس الابتعاد عن إملاء مفردات تخدم قاعدة إملائية، فإن رغب في ذلك فعليه أن يضعها في جمل تكسبها معنى.

الإملاء في المراحل التعليمية المتقدمة:

يخطىء من يتوهم أن الإملاء لصغار التلاميذ دون غيرهم في المراحل المتقدمة، فكثير من طلاب الجامعات بَلْه بعض الخريجين يعانون من الأخطاء الإملائية في كتاباتهم. فقد تعلموا أموراً وغابت عنهم أمور، ومارسوا الإملاء صغاراً، وتركوا يتخبطون في أخطائهم كباراً، فضلاً عما يحتاجه طلبة كليات التربية ومعاهد المعلمين من التأكيد على قواعد الإملاء في دراساتهم، والتوسع في فنونها، حتى يجنبوا كتاباتهم الأخطاء وهم بصدد ممارسة مهنة التدريس.

لذلك ينبغي ملاحظة المدرسين كتابات تلاميذهم في كل مراحل التعليم، بل وتخصيص درجة ما لصحة الرسم الإملائي فيما يكتبون. فقد تختفي حصة الإملاء من الخطة الدراسية بنهاية المرحلة الإعدادية، لكن الطالب ما زال يكتب، والمدرس ما زال يصحح، وفيما يكتبه الطالب أخطاء، وأخطاء بحاجة إلى تنبيه من المدرس، وتصويب من الطالب.

وإن في التعبير مجالاً واسعاً للتدريب على الكتابة، والتمرس بالرسم الإملائي الصحيح، والوقوف على الأخطاء وإصلاحها. ولعل القراءة من فروع اللغة التي يكون لها دورها الكبير في تعليم الرسم الصحيح للكلمات، لأن طول النظر إليها يكسب القارىء قدرة على كتابتها صحيحة. ومن المقرر أن الطالب في المراحل المتقدمة تكثر قراءته المنهجية والشخصية.

وكذلك النصوص الأدبية التي يحفظها الطالب شعراً ونثراً، ويحفظ كذلك رسم الكلمات وأشكال الحروف. فإذا عثر المدرس على خطأ إملائي في التطبيق مثلاً، نبه عليه صاحبه وكلفه إصلاحه، ثم يجمع ما يشيع بين الطلاب من أخطاء ويعرضها على السبورة مقرونة بقواعدها الإملائية. وبهذا التتبع المستمر للإملاء في كل مراحل التعليم يتخلص الطالب من أخطائه خاصة الصارخة منها، وتبرأ كتابات المتعلمين والمثقفين مما يشوهها.

أنواع الإملاء وطرق تدريسها:

يستخدم الطالب ثلاث وسائل في دروس الإملاء، هي: العين، والأذن،

واليد، ويتوقف الجمع بينها على أنواع الإملاء التي هي أربعة:

الإملاء المنقول ـ الإملاء المنظور ـ الإملاء المسموع ـ الإملاء الاختباري.

أولاً ـ الإملاء المنقول:

وهذا النوع يناسب تلاميذ الصفين الثالث والرابع من المرحلة الابتدائية. وفيه يقوم التلاميذ بمحاكاة ما يعرضه المدرس عليهم في بطاقات، أو في أوراق، أو في كتاب، أو على سبورة إضافية. وذلك في خطوات متتابعة، مجملها: أن يمهد المدرس لموضوع الإملاء بحديث يشوق التلاميذ إلى الكتابة، والإحاطة بأطراف مما قاله المدرس. ثم يعرض المدرس القطعة بإحدى الوسائل السابقة، مُبْرزاً الكلمات المستهدفة بوضع خطوط تحتها، أو كتابتها بلون مخالف. ثم يقرأ القطعة بصوت واضح هادىء وبطيء، والتلاميذ ينظرون القطعة، ويتبعه بعض التلاميذ في القراءة. ثم يناقش المدرس المعنى بأسئلة يوجهها إلى التلاميذ. بعدها يقف عند الكلمات التي أبرزها في القطعة، ويوضح رسمها على السبورة، مطالباً التلاميذ بذكر كلمات مماثلة لها؛ كأن يكون بالقطعة كلمتا (مَدَّ، عِبْء)، فيذكر التلاميذ (شَدَّ، عَدَّ، سَدَّ ثم دِفْء، مِلْء، بَدْء). ويستحسن وضع هذه الكلمات في قوائم على السبورة؛ لتنطبع صورها في أذهان التلاميذ. بعد ذلك يتهيأ التلاميذ للكتابة، فيجلسون معتدلين غير منكفئين على الكراسات، ويمسكون بأقلامهم متمكنة بين الأصابع على نحو سليم، وإمالة الكراسة قليلاً جهة اليسار بنحو ثلاثين درجة. ثم يشرعون في نقل القطعة كلمة كلمة، والمدرس يعينهم في ذلك بالإشارة إلى كل كلمة بنطقها وإملائها عليهم.

وبعد الانتهاء من كتابة القطعة كلها يطلب المدرس من التلاميذ النظر فيما كتبوا، ويقرأ عليهم القطعة جملة جملة، مع مراعاة المباعدة بين الكلمات في النطق، إلا ما كان حقه الوصل فيوصل. والتلاميذ يتابعونه بمراجعة ما كتبوه، ثم يشطب التلميذ الخطأ ويكتب الصواب فوقه، ويجمع المدرس الكراسات بطريقة منظمة. وبعدها يشغل الوقت المتبقي من الحصة في التأكيد على الكلمات الصعبة، ومناقشة المعاني، وتحسين الخط على السبورة.

مزايا الإملاء المنقول:

هو الوسيلة الطبيعية لتعليم الأطفال الكتابة عن طريق المحاكاة، فيقوى انتباههم وتنشط ملاحظاتهم، بالنظر إلى أشكال الحروف لمحاكاتها على ما فيها من خطوط ودوائر وانحناءات، وتمييز فروقها بالنقط والهمزات، وأوضاعها في أول الكلمة ووسطها وآخرها، وما يكتب منها فوق السطر وما يكتب تحته، وما يقطعه السطر في منتصفه. ومراعاة التناسب والتناسق بين الحروف. كل ذلك يحتذيه التلميذ فيما يُعرض على عينه، حتى إذا اشتد عوده انفرد بالكتابة حاملاً في ذهنه نماذج مطبوعة.

ويراعى في هذا النوع من الإملاء أن تكون القطعة المنقولة مناسبة للتلميذ في طولها ومعناها وأسلوبها، تتناول من الأمور ما يراه في واقعه، موصولة بخبراته وتجاربه. والحذر كل الحذر من اتخاذ الإملاء المنقول عقوبة يوقعها المدرس على التلاميذ المشاغبين أو المقصرين، فهذا أمر يبعث على النفور من الإملاء، وكراهية الكتابة.

الإملاء المنظور:

هذا النوع يناسب تلاميذ الصفين الرابع والخامس من المرحلة الابتدائية. وذلك أن المدرس بعد رؤيته تقدم التلاميذ في الإملاء المنقول، ينتقل بهم إلى الإملاء المنظور. وفيه يمهد للقطعة على نحو ما سبق في الإملاء المنقول، ويعرض القطعة بإحدى الوسائل السابقة (بطاقات، أوراق، كتاب، سبورة)، ثم يقرأ المدرس ويتبعه بعض التلاميذ، ويناقش معناها بأسئلة. وبعد ذلك يطالب بعض التلاميذ بتهجِّي الكلمات الصعبة من النص ثم من الذاكرة، ويثبت على السبورة ما يراه مستحقاً الإثبات، وبعدها يطالب التلاميذ بالنظر إلى القطعة، والكلمات الصعبة على السبورة، ثم يمحو الكلمات، ويحجب القطعة عنهم، ويأخذ في إملائها عليهم. ويسير في باقي الخطوات كما في الإملاء المنقول.

الإملاء المسموع أو الاستماعي:

وهو يناسب تلاميذ الصفين الخامس والسادس من المرحلة الابتدائية،

وتلاميذ المرحلة الإعدادية. وفيه يستمع التلاميذ إلى القطعة ولا يرونها كما كانوا في الإملاءين المنقول والمنظور، وخطواته كالآتي:

يمهد المدرس لموضوع القطعة على نحو ما سبق في المنقول والمنظور، ثم يقرؤها بصوت واضح، والتلاميذ منصتون. بعد ذلك يناقش المعنى العام بسؤال التلاميذ فيما فهموه من قراءته عليهم. ثم يعرض عليهم كلمات مشابهة للمفردات الصعبة إملائياً بالقطعة؛ حتى يدرك التلاميذ النمط الإملائي المحتذى؛ فيقيس المدرس على كلمة (آبار) في القطعة كلمة (آثار)، ويقيس على كلمة (روائع) كلمة (بدائع)... وهكذا، ثم توضع الكلمة البديلة في جملة توضحها، ويتهجّاها تلميذ ويثبتها المدرس على السبورة.

ثم يتهيأ التلاميذ للإملاء بإخراج الكراسات، وكتابة التاريخ ورقم الموضوع، والمدرس أثناء ذلك يقوم بمحو ما شرحه على السبورة، ويبدأ في قراءة القطعة قراءة ثانية قبل إملائها؛ ليدرك التلاميذ التشابه بين الكلمات التي عرضت على السبورة وقريناتها المشابهة لها في القطعة.

ثم يبدأ المدرس في الإملاء، مراعياً الوضوح التام في النطق، بصوت يكفل إسماع جميع التلاميذ، والنطق بالكلمة دفعة واحدة ولا يقطّعها حرفاً حرفاً. كما يلتزم بقراءة الوحدة مرة واحدة حتى يتعود التلاميذ الإصغاء والانتباه قبل البدء في الكتابة، وهذه الوحدة قد تكون كلمة أو أكثر، وفق ما يحدده المدرس في كراسة الإعداد قبل الحصة. وعليه في أثناء الإملاء أن ينبه التلاميذ إلى علامات الترقيم ليرسموها في كتابتهم.

وبعد الانتهاء من الإملاء، يقرأ المدرس القطعة قراءة ثالثة بسرعة تمكّن التلاميذ من تدارك أخطائهم، وإكمال ما فاتهم، ثم تجمع الكراسات جمعاً منظماً. فإن بقي متّسع من الوقت في الحصة، يشغله المدرس بشرح قواعد الإملاء المتعلقة بالكلمات الجديدة في القطعة أو غيرها مما يراه غير واضح للتلاميذ. ثم تكون مناقشة لبعض المعاني، أو المواقف والأحداث الواردة بالقطعة، بصورة أعمق وأرحب من المناقشة الأولى، أو يستغل هذا الوقت في تحسين الخط على السبورة. والأفضل الانتهاء من الإملاء قبل منتصف الحصة، لينصرف المدرس مع تلاميذه إلى التصحيح على ما سيرد مفصلاً.

الإملاء الاختباري:

وهذا النوع يناسب جميع التلاميذ على اختلاف مراحلهم التعليمية؛ لأنه يقيس تقدم التلميذ ومدى استفادته، ويقوّم قدراته وما استوعبته من مهارات وقواعد إملائية. ولكن يجب إجراء هذا النوع على فترات متباعدة أول الأمر حتى يتقنه التلاميذ، وألا يكلفوا به إلا بعد تدريبهم على رسم الكلمات، وتعرف صعوباتها، وقواعدها حسب كل مرحلة؛ حتى لا يطالبوا بكتابة ما لا يعرفون. وهذا ما يقع فيه بعض المدرسين، إذْ يجرونه متتابعاً بغير تدريب على قاعدة، أو تمرين على رسم كلمات لها خصوصية إملائية، مثل كلمة (اسم) في البسملة وغيرها وعند دخول همزة الاستفهام عليها، وكذلك بعض الكلمات التي تزاد فيها الواو مثل: أولاء، أولو، أولات، عمرو، والتي تزاد فيها الألف مثل: مائة، كتبوا، لم يكتبوا، كتابا. وهذا ما ينبغي تجنبه حتى يمرُن عليه التلاميذ.

أما طريقة السير في هذا النوع فتطابق طريقة السير في الإملاء المسموع بغير شرح للكلمات الصعبة إملائياً أو تهجّيها.

تصحيح الإملاء:

لتصحيح الإملاء طرق مختلفة يختار منها المدرس ما يلائم تلاميذه.

الأولى ـ التصحيح بحضور التلميذ:

وذلك بأن يصحح المدرس كراسة التلميذ أمامه، ويوقفه على خطئه على مرأى منه، ويناقشه فيما كتبه وما يشوبه من تحريف أو تشويه. وهذه أفضل الطرق وأجداها على التلميذ. أما باقي التلاميذ فيشغلهم المدرس بعمل ما، كأن يصوِّبوا أخطاءهم في التطبيق، أو التعبير، أو يحاكوا النماذج في كراسة الخط.

ومما يؤخذ على هذه الطريقة أن المدرس لا يستطيع تصحيح كل الكراسات داخل الفصل أمام أصحابها؛ وذلك لكثرة العدد عما يحتمله الوقت، وأن التلاميذ يحدثون اضطراباً أثناء انصراف المدرس عنهم إلى التصحيح.

الثانية - أن يصحح التلميذ أخطاءه بنفسه :

ويكون ذلك بأن يعرض المدرس القطعة على السبورة، أو يضعها أمام التلاميذ في بطاقة أو كتاب أو أوراق مطبوعة، ويراجع التلميذ إملاءه بنفسه، مصححاً ما وقع فيه من خطأ بمقابلته بالمعروض أمامه، على أن يضع خطاً بالقلم الرصاص تحت الخطأ الذي يكتب الصواب فوقه؛ ليعود إليه المدرس عند جمعه الكراسات، ليطمئن على عمل التلميذ كله: الكتابة والتصحيح.

ويؤخذ على هذه الطريقة غفلة التلميذ عن إدراكه الخطأ، أو إخفاء بعض أخطائه بإحداث تغيير في الكلمات، وهو ما يمسّ أمانته أو يرهق المدرس في ملاحقته.

ومن مزاياها منح التلميذ ثقة مدرّسه، حتى يتعود الصدق والأمانة، والاعتراف بالخطأ في شجاعة، وتحمل المسؤولية.

الثالثة - التصحيح بتبادل التلاميذ كراساتهم :

وفي هذه الطريقة يتبادل التلاميذ كراساتهم، ثم تُعرض عليهم القطعة بإحدى الوسائل السابقة، ويراجع كل منهم ما كتبه زميله، ويضع خطاً تحت كل خطأ يعثر عليه، وهنا يؤكد المدرس عليهم ضرورة الدقة في المطابقة بين القطعة المعروضة أمامهم والإملاء.

ثم تعاد الكراسات إلى أصحابها ليعرف كل تلميذ خطأه الذي يصوِّبه بكتابته فوقه. وبهذا ينبه التلميذ صاحبه إلى خطئه، ويتولى صاحب الخطأ إصلاح خطئه. وهذه مزية ذات شعب كثيرة: فهي تدريب للتلاميذ على إصلاح أخطاء غيرهم، فتزيد خبرتهم، وتبرأ كتابتهم من الوقوع فيما رصدوه لزملائهم من أخطاء. وفيها مظهر من مظاهر الثقة المتبادلة بين التلاميذ. وهي كذلك تعاون بين التلاميذ ومدرّسهم.

ومما يؤخذ على هذه الطريقة، تحامل التلاميذ بعضهم على بعض في تلمّس الأخطاء الوهمية، تحت ضغط المنافسة، مما يثير النفوس ويعكر صفو المودة بينهم. كما يشعر التلميذ الذي لا يصحح كراسته بنفسه أنه غير موثوق في أمانته. وتبقى هذه المآخذ في نطاق الاحتمالات غير المقطوع بوقوعها.

وهذا ما يحفظ للطريقة مكانتها، خاصة وأن المدرس يقوم بجمع الكراسات في نهاية الأمر، ويراجع التصحيح بنفسه.

الرابعة ـ تصحيح المدرس الإملاء خارج الفصل:

وذلك بأن يقوم المدرس بتصحيح الكراسات بنفسه خارج الفصل، فيضع خطاً تحت الخطأ، فإذا كانت الفرقة من صغار التلاميذ يكتب الصواب فوق الخطأ، أما الكبار فيتركهم يهتدون إلى الصواب بأنفسهم.

ومن مزايا هذه الطريقة أنها مناسبة مع المبتدئين، وأنها توقف المدرس على أخطاء كل تلميذ، ثم يتابع تقدمه، ويعرف أسباب ضعفه فيعالج نواحي النقص في كتابته. ومن عيوبها بقاء الكراسات عند المدرس وقتاً طويلاً، وهو ما يترتب عليه طول المدة بين كتابة الخطأ والوقوف على صوابه، وربما يبقى الخطأ ثابتاً في ذهنه بطول الزمن. كما يترتب على هذا التصحيح خارج الفصل، وتأخر إحضار الكراسة في وقت مناسب، قلة موضوعات الإملاء التي يكتبها التلميذ، وهو ما يحرمه من التدريب الكافي خاصة عندما يكون ضعيفاً متخلفاً بصورة صارخة. ولتلافي ذلك يسرع المدرس في التصحيح، ويكثر من الإملاء.

ملاحظ عامة:

1 ـ من المفيد أن ينوع المدرس بين هذه الطرق، ويختار منها كذلك أنسبها لتلاميذه وفق مرحلتهم التعليمية، ومدى تقدمهم العلمي والحضاري، وحالتهم الصحية.

2 ـ تُستعمل الطريقة الثانية في التصحيح مع الفرق الراقية، وكذلك الطريقة الثالثة تستعمل لهم وللفرق المتوسطة. أما صغار التلاميذ فتستعمل معهم الطريقة الرابعة، ويُكتب لهم صواب الخطأ. وتصلح الطريقة الأولى لصغار التلاميذ خاصة، وكذا الضعاف والمتخلفين.

3 ـ من المفيد أن يحصر المدرس عدد الأخطاء في إملاء كل تلميذ، ويثبتها له في آخر الصفحة. أما الدرجة الرقمية فليست ضرورية دائماً؛ لأن كثيراً من التلاميذ يهتمون بالدرجة دون الاستفادة من أخطائهم، لذلك نقترح

على المدرسين إثبات عدد الأخطاء، وترك التلميذ يقدر درجته من عدد أخطائه، بعد أن يعلم عدد الأخطاء المضيع للدرجة الواحدة. وهذا موقف وسط.

4 - من الضروري محاسبة التلميذ على جودة الخط، والدقة والتناسب في رسم الحروف والكلمات، والنظام والنظافة، وإثبات علامات الترقيم بصورتها.

5 - يقوم المدرس بجمع أخطاء التلاميذ، وعرضها أمامهم على السبورة، وشرح أسباب الخطأ، ويصوبها مقترنة بقواعدها الإملائية، مقسماً إياها إلى فئات متجانسة.

6 - يستطيع المدرس تخصيص بعض قطع الإملاء للتدريب على قاعدة إملائية معينة، على أن يثبت التلميذ هذه القاعدة بشواهدها في الكراسة، منقولة مما كتبه المدرس على السبورة بصورة واضحة منظمة.

7 - يجب على التلاميذ عند تصويبهم الخطأ أن يكرروا الصواب مرات على الصفحة المقابلة أمام الخطأ وبمحاذاته، لأن التكرار وسيلة لتثبيت الصواب.

الخــط

نستطيع التفريق بين أمرين هما: فن الخط، وجمال الخط، ونقصد بفن الخط تلك المعايير التي يشترط توفرها في رسم الحروف، والضوابط التي تفرق بين أنواع الخطوط، وغير ذلك مما يعكف عليه علماء الخط وفنانوه، فيضعون له الأَمْشُق، ويشترطون عدداً من النقط والدوائر في أطوال الحروف وعروضها. أما جمال الخط الذي نسعى إليه في مدارسنا فأيسر من ذلك، وهو متمم للوضوح الذي ننشده فيما يكتبه الطلاب وعامة المتعلمين. وإن معاييره لتتمثل في التنظيم والترتيب للمكتوب، والوحدة التي تجمع الحروف متناسقة أحجامها، متقاربة فيما بينها بغير تفاوت في المسافات قرباً وبعداً، وكذا التوازن بين الحروف، فلا يبرز حرف على غيره، أو يُكتب بخط يغاير بقية حروف الكلمة، أو يرتفع ما حقه الخفض، ويخفض ما حقه الارتفاع، فيحرم الخط من الانسجام والاتساق.

فالتنظيم والوحدة والتوازن، ثلاثة معايير تحكم جمال الخط، وتؤثر في القارىء تأثيراً يستثير نشاطه نحو الإقبال على المكتوب بشوق وارتياح.

ونحن في مدارسنا لا نعلم فن الخط، ولا نخرّج متخصصين يحيطون بأنواعه؛ مألوفها، وغريبها، ونادرها، ولا نستهدف من طلابنا معرفة الفوارق القياسية بين لام النسخ ولام الرقعة، ولا بين عين الرقعة والثلث، ولا بين ياء الفارسي والديواني وجَلي الديواني، ولا بين الجيم في الخط الكوفي وغيره،

فهـذا كله ليس من مقـاصـدنـا، ولا من منـاهـج مـدارسنـا، فلذلـك مـدارس متخصصـة تخرّج خـطاطين. فإذا وقعنـا في الخلط بين الأمرين كلفنـا أنفسنـا شططاً مضيعاً للأهداف المبتغاة من تعليم الخط في مدارسنا.

أهداف تعليم الخط:

إن معرفة الأهداف تهدي إلى الـوسائـل، وتتحدد هـذه الأهداف في ثـلاثة أمور هي: الوضوح، والسرعة، والجمال؛ فالوضوح يمكّن القارىء من تعرف المكتوب بسهولة ويسر، ويشرح صدره للإقبال عليه والاستزادة منه. والسرعة تـوفر الـوقت للكاتب، وتمكنـه من ملاحقـة أفكاره في تتـابعها سـريعـة، ومن متـابعة المحـاضر في تـدفقه، وهي كـذلك مـظهر حضـاري في عصر سـريع الخـطى، وتتوقف الســرعة على طـول المران للجهـاز العضلي لهـا من حيث إمساك القلم بالأصابع، واستخـدامها هي والـرسغ والـذراع في تحريكـه على الورق حركات دقيقة منسجمة متلاحقـة. كما يتـوقف الوضـوح على استكمال الحـروف أشكالهـا وأحجامهـا، وتنظيم أوضـاعها في اتصـال بعضهـا ببعض، ومراعاة التناسق في المسافات التي تكون بين الكلمات أو بين السطور.

ومما يساعد على وضوح الخط والسرعة في الكتابة استعمال المداد الجيـد النـوع، والورق الجيـد الصقل، والقلم المتقن البَرْي. مع مـراعـاة الجلسة الصحيحة، وحسن الإمساك بالقلم وحسن استخدام العضلات الكتابية.

أما الجمال فبـاعث على الانشراح للقـراءة، واستسـاغـة النظر فيمـا يُعرض على العين فتَقَـرّ به ولا تملّه، فضـلاً عن إسهـامـه في الـوضـوح المعين على القـراءة. وهو نتيجـة لانسجام أشكـال الحروف، ومـراعاة نسبهـا في رسمها؛ ارتفـاعاً ونـزولاً وامتداداً وسُمْكـاً، وتنظيم وصلهـا أو فصلها، وغيـر ذلك ممـا يكسب الخط رونقاً وحسناً.

وبعد هذه الأهداف الثلاثة: الوضوح والسرعـة والجمال، يكتسب الـطالب مهارات كثيرة، وتنمو لديه قدرات يستطيع توظيفها في دراسته وحياته العملية. فتـدريب الطالب على إجـادة الخط تعويـد له على الإتقـان، والتنسيق، وهما مطلبان ضروريان حاضراً ومستقبلاً في كل ما يؤديه لنفسه ولغيره. كما يكتسب

مهارات يدوية قادرة على التحكّم فيما يخطه أو يرسمه، وينمو إدراكه البصري لأشكال الحروف والكلمات والكتابة كلها بوجه عام. ثم ينعم الطالب بقدرات فنية وعقلية نامية مهذّبة؛ كإدراك الجمال، وصدق الموازنة، وصحة الحكم، ودقة الملاحظة، وقوة الانتباه، ورهافة الذوق. كما يتحلى بكثير من العادات الحسنة كالنظام، والدقة، والنظافة، وحسن الترتيب، والصبر والمثابرة، وأخيراً فالخط خير عون للطالب في التعبير والتطبيق والإملاء وفي كل المواد الدراسية، وفي أدائه الامتحانات على نحو جيد.

أسس تعليم الخط:

الخط والإملاء والتعبير هي مجموع الكتابة التي يمارسها الطالب في مدرسته باعتبارها مواداً أساسية، ثم يكون غيرها تطبيقاً أو ممارسة لما تعلمه الطالب، كالتطبيق التحريري، وأداء الامتحانات، وشرح النصوص، وتلخيص القصة وغير ذلك من الأنشطة والتدريبات المستفيدة من المواد الكتابية الأساسية.

وهذه كلها روافد متكاملة، يؤدي كل منها دوراً في إقدار الطالب على نقل أفكاره ومشاعره إلى الآخرين، واستقبال ما تبوح به الأقلام، مما تموج به النفوس والعقول. وإذا كان مدرّس اللغة العربية معنياً في المقام الأول بتعليم الطلاب هذه المواد الكتابية (الخط، والإملاء، والتعبير) فإن غيره من مدرّسي المواد الأخرى مدعوون إلى الأخذ بأيدي طلابهم في هذا السبيل، لكن هؤلاء المدرسين ليسوا جميعاً على وعي بالمعالم التي يستهدون بها في عملهم، لذلك نجمل الأسس العامة التي يسترشدون بها للأخذ بأيدي طلابهم نحو إجادة خطوطهم:

1 - إشعار الطلبة بأن جودة الخط تفاضل بين طالب وطالب، وترجح كفة المجيد على غيره، وأنها وسيلة يستدل بها المدرس على شخصية الطالب ومهاراته وقدراته، فتكسبه تقديراً أعلى في أعماله التحريرية وفي الامتحانات، فضلاً عما توفره للإنسان في حياته العامة من نجاح وتقدير واحترام.

2 - لا ينبغي الاقتصار على حصة الخط في تدريب الطلبة على تحسين

خطوطهم، بل يتوسع المدرس في ذلك حتى يشمل كل حصص اللغة العربية المشتملة على الكتابة؛ كالتعبير والإملاء والتطبيق التحريري، وكذلك في جماعات النشاط اللغوي، بل في كل ما يحرره الطالب لجميع مدرّسي المدرسة. ومدرّس اللغة العربية يقوم بالدور الأعظم في ذلك، فهو في كل الحصص الكتابية يراقب كتابة طلابه، مصوّباً أخطاءهم التي يلمحها أثناء مروره بينهم، ولا يكتفي بذلك بل يجمع لديه الأخطاء الشائعة في كتابة طلابه، كعدم معرفتهم الألف اليائية والواوية في مثل: (رمى ودعا)، وجهلهم بهمزات الوصل والقطع في مثل: (الاستغفار، أكل)، وإهمالهم إثبات الهمزات والنقط، وهذا وغيره يَعْرضه المدرّس على السبورة مقترناً بالصواب وقاعدته.

3 ـ غالباً ما يعجز تلميذ المرحلة الابتدائية عن استيعاب قواعد الخط، ويحاول تجميل خطه بما يلحظه في الكتب المطبوعة بين يديه، وبما تقع عليه عينه من نماذج معلقة في الفصل أو المدرسة أو في المنزل وبعض الأماكن العامة، ولهذا يُكتفى منه بالرسم الصحيح المقبول، دون مضايقته بالتقيد بقواعد الخط وإلزامه باتباعها، خاصة في الحلقتين الأولى والثانية (حتى الصف الرابع)، لعدم نضج حركات يديه، وضعف قبضته على القلم، وصعوبة تنبهه لقواعد الخط المعتمدة على دقة التحكم في عضلات اليد، وقوة الإحساس بالفوارق المميزة للحروف، على أن يبدأ هذا التدريب الملتزم بالقواعد من الحلقة الثالثة الابتدائية (الصفين الخامس والسادس) ويُعنى به في المرحلة الإعدادية وما بعدها خاصة في دور المعلمين.

4 ـ تخصيص درجة في الأعمال التحريرية على جودة الخط، وتشجيع المجيدين أمام زملائهم.

وسائل تعليم الخط ومراحله

1 ـ مرحلة الخط الهجائي:

وهي التي يواجهها الطفل في أول عهده بالمدرسة، وبداية تعلمه القراءة والكتابة، وفيها يُكتفى منه برسم الحروف والكلمات على نحو صحيح فقط.

2 ـ مرحلة البدء في التحسين:

وهذه تبدأ عندما يتقدم التلميذ في المرحلة الابتدائية، ويصبح على قدر من النضجين الجسمي والعقلي يمكّنانه من استيعاب الخبرات السابقة، وتتهيأ قدراته لممارسة المهارات الكتابية؛ كالموازنة، والمحاكاة، والملاحظة، والتمييز بين الأشكال، والتحكم في حركة اليد. عندئذ يستطيع المدرّس أن يوجه التلاميذ إلى تحسين خطوطهم شيئاً فشيئاً، والعناية بمحاكاة النماذج.

وأفضل الوسائل للمبتدئين في التحسين وإجادة الخط، طريقة الاقتفاء، وهي تقوم على أساس رسم الحروف والكلمات بالنقط، ثم يكتب التلاميذ فوقها، مكررين ذلك في النموذج الواحد مرات؛ فتعتاد أيديهم بالتكرار رسم الحروف والكلمات بصورة حسنة.

3 ـ مرحلة الإجادة والإتقان:

وتصلح هذه المرحلة للتلاميذ الناضجين القادرين على الإتقان والمحاكاة والملاحظة، وقد أصبحت أعضاؤهم الكتابية قوية متحكمة في القلم وتحريكه على نحو صحيح، وذلك من الصف السادس الابتدائي تقريباً. ويستخدم المدرّس لهؤلاء نماذج متعددة منها:

أ ـ نماذج البطاقات الخطية، وتُكتب فيها عبارات يختلف بعضها عن بعض في جميع البطاقات؛ لينصرف كل تلميذ إلى محاكاة نموذجه فلا يُشغل بما يكتبه زميله، وليناسب كل نموذج مقدرة صاحبه. وهذه النماذج توفر للتلميذ فرصة التدقيق في المحاكاة لوقوعها بين يديه وتحت بصره عن قرب.

ب ـ نماذج يكتبها المدرس في كراسات التلاميذ لمحاكاتها، مراعياً قدرة كل منهم فيما يكتبه له. وهذه طريقة مفيدة تمكّن التلميذ من مشاهدة مدرسه أثناء الكتابة فيقلده، وتتيح للمدرس أن ينوّع النماذج رعاية لقدرات التلاميذ المتفاوتة. إلا أنها شاقة عسيرة على المدرس عندما يكثر عدد تلاميذ الفصل، مما يضطره إلى كتابة النماذج في الكراسات خارج الفصل.

جـ ـ نماذج الألواح المعلقة على السبورة أو الجدران، أو تلك المكتوبة على السبورة إذا كان خط المدرس جيداً، وهذه مناسبة عند كثرة عدد

التلاميذ، إلا أنها تقع بعيدة عن أعين التلاميذ، وقد يعجز بعضهم عن الدقة في محاكاتها.

د - نماذج كراسات الخط (الأَمْشُق)، وهي كراسة قيمة تناسب الفصول الكثيرة العدد، وتحتوي عادة على عبارات جذابة شائقة، وأنهر عرضية وفيرة، تمكّن التلميذ من تكرار المحاكاة مرات كثيرة. ومما يؤخذ عليها أن النموذج المكتوب أعلى الصفحة لا يكون تحت عين التلميذ وملاحظته إلا فيما يكتبه بالنهر الأول بعد النموذج، ثم يحاكي التلميذ نفسه بعد ذلك دون قصد. لذلك يلجأ بعض المدرسين إلى تكليف التلاميذ بدء الكتابة من السطر الأخير في الصفحة؛ حتى يكون النموذج دائماً هو الذي يحاكونه. وفي ذلك قلب للوضع الطبيعي للكتابة. وقد اقترح بعض المربين أن تكون الصفحة قليلة السطور حتى لا يبعد النموذج عن عين التلميذ، أو أن يحاكي التلميذ النموذج في كراسة أخرى بيضاء.

ومن كل ما سبق يتضح أن تعليم الخط يعتمد على عناصر رئيسة تقوم على القدرة والمهارة، وهي:

1 - الإدراك البصري للنموذج حتى يستوعب التلميذ أبعاد الحروف ونسبها وتنسيق العبارات وتنظيم الكلمات والتمييز بين المتشابهات. ثم نقل هذا الأثر البصري إلى المراكز العصبية الخاصة بالكتابة وهي: الأصابع، واليد، والذراع.

2 - المحاكاة التي تمثل أهم عنصر في تعليم الخط، وتتجسد فيها المهارة القادرة على نقل النموذج نقلاً مطابقاً لأشكال الحروف والكلمات بنسبها، وإتقان اتصال بعضها ببعض.

3 - النقد والموازنة وهما يتوقفان على قدرة التلميذ على تعرف مدى إجادته محاكاة النموذج، والمفارقة بين كتابته والنموذج؛ ليتداركها عند التكرار الذي يزيد مهارته ويكسبه قدرة على الإجادة.

التوجيه والتقويم في تعليم الخط:

من الأصول التربوية الراسخة وجوب اقتران التعليم بالتوجيه والتقويم، وألا

يُكتفى بما يتلقاه الدارس من معلومات، أو يمارسه من تدريب لا يتبعه ما يبصّره بمواطن تقدمه أو تأخره، ويوقفه على النهج القويم لتعديل مسلكه التعليمي. وهذه قضية خطيرة في حياتنا التعليمية كلها تتطلب مقالاً أرحب مما نحن بصدده.

ويتمثل التوجيه والتقويم في تعليم الخط، وتمكين الطلاب من إجادته وتعرف أسراره الفنية، والصعوبات التي تعترض الطالب ـ فيما يأتي:

1 ـ يعمد المدرس إلى جمع أخطاء الطلاب في كراسة خاصة، ثم يعرضها أمامهم على السبورة، مبيناً مواضع الخطأ وأسبابه، ثم يكتبها مصحَّحة مع التأني في موضع الخطأ. وهذا الجمع يحصل عليه مما يلحظه في كتابات الطلاب، والصعوبات التي يراهم متعثرين فيها، ثم يكلفهم في الوقت نفسه بالتدريب على ذلك في كراسة يعدونها لهذا الغرض، وتتكرر محاكاة الصواب على السبورة. والمدرّس بين الطلاب يراقب عملهم، ويوجههم إلى الجلسة الصحيحة، والإمساك المريح بالقلم، وإمالة الكراسة قليلاً إلى اليسار. مع استعمال القلم الأحمر في إصلاح الكتابة.

2 ـ ومن التوجيه استغلال المدرّس كثيراً من الوسائل البعيدة عن الحصص لتنمية بعض المواهب المتألقة بين الطلاب، فيكلف هؤلاء بكتابة ألواح تعلق على الجدران، أو آيات قرآنية يزينون بها مكتبة المدرسة، أو بطاقات بأسماء الطلاب، أو عناوين الصحف المدرسية ومقالاتها. فهذا مما يحفزهم ويكشف عن قدراتهم.

3 ـ يعتمد التقويم في جانب منه على الأخطاء الفردية، لذلك يصحح المدرس كراسة كل تلميذ، ويكتب بنفسه الصواب بالقلم الأحمر، ثم يقدر لكل سطر مكتوب درجة، ولا يكتفي بدرجة على الصفحة كلها، ولا يشير إلى الخطأ بخط تحته ويتركه دون تصحيح.

4 ـ يوجَّه التلميذ في أول عهده بدروس الخط نحو خط النسخ، لأنه الخط الذي يقرأ به دروسه وتألفه عينه، ولأن تدريبه على الكتابة يغلب أن يكون بالنقل من الكتب. فإذا وصل إلى الصفين الخامس والسادس يدرب على خط الرقعة، ثم يجمع بين النسخ والرقعة في المرحلة الإعدادية.

5 - يوجه المدرّس طلابه إلى التدريب المنزلي على النماذج التي بين أيديهم، وذلك في كراسة عادية، تمكّن الطالب من التكرار الذي يثبّت النموذج في ذهنه، ويَتَمثّله الطالب في كتابته. ثم يطلع المدرّس على هذه الكراسة، ويقدر السطور الأخيرة بدرجة.

خطوات السير في حصة الخط:

1 - **التمهيد**: بأن يطالب المدرس تلاميذه بإخراج الكراسات، وأدوات الكتابة، ثم يقوم المدرس أثناء ذلك بكتابة التاريخ على السبورة بخط جيد واضح، ثم يقسم السبورة قسمين: يدون النموذج على الجانب الأيمن، ويترك الجانب الأيسر للشرح والتوضيح. على أن يكون الأيمن ضعف الأيسر.

2 - **قراءة النموذج وشرحه**: وذلك بأن يقرأ المدرس أولاً، ثم يتبعه أحد التلاميذ. ثم يناقش المدرس التلاميذ في معنى النموذج ولا يطيل في ذلك؛ لأن بعض النماذج يكون أحياناً آية قرآنية، أو بيتاً من الشعر، أو مثلاً سائراً، وهو ما يوجب فهم المعنى قبل الكتابة.

3 - **الشرح الفني**: من تقاليد كراسات الخط وغيرها من الوسائل تخصيص كل نموذج لحرف معين يرد في أول الكلمة ووسطها وآخرها، وهو في كل موضع يتميز برسم خاص. لذلك يرسم المدرس الحرف موضوع الدرس على الجانب الأيسر من السبورة، ويقسمه إلى أجزاء ملونة بالطباشير الملونة، ثم يرسمه في أوضاعه بالكلمة ملوناً بلون مخالف مبيّناً للتلاميذ الخطوط التي يسير عليها الحرف؛ أفقية، أو رأسية، أو مقوسة؛ ليسهل على التلاميذ محاكاته. وهذا هو التحليل، ثم يكتب المدرس هذا الحرف في كلماته، فيقع في أول الكلمة ووسطها وآخرها، ويختلف تبعاً لذلك رسمه. وهذا هو التركيب الموضح لأحوال رسم الحرف في صور مختلفة.

4 - **الإرشاد**: وفيه يوجّه المدرِّس تلاميذه إلى الجلسة الصحية، بأن يكون كل منهم معتدلاً مستقيم الظهر، ويرشدهم إلى ثبات الأقلام بين الأصابع، ومراعاة النظام والنظافة، والنظر بإمعان إلى النموذج قبل محاكاته.

5 ـ **المحاكاة**: ويقوم بها التلاميذ في كراسات غير كراسات النماذج لتمرين أيديهم، وتلافي أخطائهم. ثم يطالبهم المدرّس بالكتابة في كراسة النماذج بعد تدربهم، وثقتهم بأنفسهم. والمدرّس، أثناء ذلك، يمر بينهم موجهاً ومرشداً، مستخدماً القلم الأحمر فيما يصححه للتلاميذ، بغير ترصد للهفوات.

6 ـ **الإرشاد العام**: من متابعة المدرّس للتلاميذ تتجمع لديه جملة من الأخطاء الشائعة، أو الصعوبات المتكررة، فيطالب التلاميذ بالتوقف عن الكتابة، ويبدأ في شرح الأخطاء وتذليل الصعوبات على الجانب الأيسر من السبورة. وله أن يكتب الخطأ وبجانبه الصواب، ويوازن بينهما، ليدرك التلميذ موضع الخطأ، وطريقة تصحيحه، على أن يمحو الخطأ بعد ذلك.

7 ـ **التقويم**: يتابع التلاميذ الكتابة والمدرس بينهم يوجههم، حتى يكرروا النموذج مرات كثيرة، فيقدر المدرس درجة لكل تلميذ، والأفضل تقدير درجة لكل محاكاة يقوم بها التلميذ، أو الاقتصار على المحاكاة الأخيرة.

خلاصة موجزة في قواعد الرسم الإملائي:

إن من أهم الأمور اللازمة للمدرس وهو يعلّم تلاميذه فن رسم الحروف، أن يكون متمكناً من هذا الفن، فيحيط علماً بأسراره، واختلاف أحوال مفرداته، وهذا ما صُنِّفت فيه كتب قائمة برأسها، تشعبت فيها المباحث، واستُقصيت المسائل، فهي جليلة النفع من ناحيتين: الأولى عصمة المدرس من الخطأ فيما يكتبه، ويطالعه تلاميذه، والثانية إقداره على تصحيح ما يخطىء فيه تلاميذه، فضلاً عن تعليمهم الرسم الصحيح.

واستكمالاً للفائدة، جمعنا للمدرسين خلاصة لأهم قواعد الإملاء؛ ليستحضروها في إعداد دروسهم، ويجيلوها موجزة في نفوسهم. وتقع في خمسة مباحث، هي: أحوال الهمزة، والألف اللينة، والحروف التي تزاد، والحروف التي تحذف، وهاء التأنيث وتائه.

المبحث الأول: في الهمزة:

وهي التي تقبل الحركة وتسمى الألف اليابسة مثل همزة (أمر)، بخلاف الألف اللينة التي لا تقبل الحركة مثل ألف (فتى).

أولاً: الهمزة في أول الكلمة تُرسم ألفاً مطلقاً سواء أكانت همزة وصل مثل: استقام أم همزة قطع مثل: أخذ.

- وهمزة الوصل تثبت نطقاً في الابتداء وتسقط في الدَّرْج، ولا ترسم على الألفات ولا تحتها ومواضعها هي:

1 - في الأسماء العشرة: اسم، واست، وابن، وابنة، وابنم، وامرؤ، وامرأة - وكذا مثنى هذه الأسماء السبعة - واثنان، واثنتان، وايْمَن الله أو ايم الله.

2 - (أل) بجميع أنواعها، مثل: الرجل، الذي، القرآن.

3 - أمر الفعل الثلاثي، مثل: اقْرأ، افْهم.

4 - ماضي الخماسي والسداسي، وأمرهما، ومصدرهما، مثل: انْدَفَع، اندفِعْ، اندفاعا؛ استَخْدَم، استَخْدِمْ، استِخْداما.

- وهمزة القطع تظهر في الابتداء والوصل نطقاً وكتابة، وتقع في غير المواضع السابقة، كما ترسم فوق الألف إن كانت مفتوحة أو مضمومة، وتحت الألف إنْ كانت مكسورة. مثل: أسماء، أبناء، أُوافق، أُعارض، إعلان، إنسان.

وهناك حروف تسبق الهمزة في أول الكلمة ولا تغير رسمها وهي: (أل) مثل: الإنسان، (السين) مثل: سأتعلم، (الفاء والواو) مثل: فأنت مني، وأنا منك، (الكاف) مثل: كأنك تقرأ أفكاري، (اللام الجارة) مثل: لِأبنائه، (لام القسم الداخلة على الفعل) مثل: لأُخلصنّ، (باء الجر)، مثل: بأمر الله، (اللام الداخلة على المبتدأ أو الخبر) مثل: لأنت أحب إلي من نفسي، إن المؤمن لأكرم من الغمام، (همزة الاستفهام المفتوح ما بعدها) مثل: أأخرج؟

ثانياً: الهمزة آخر الكلمة (المتطرفة)، ولها حالتان:

1 ـ أن يكون ما قبلها ساكناً مطلقاً سواء كـان صحيحاً أو حـرف علة، أو كان ما قبلها واواً مشدّدة مضمومة، فترسم حينئذ همزة مفردة.

مثـل: جزء، بطء، مـلء، دفء. ومثل: يسـوء، صفاء، هناء، جـريء، وضوء. ومثل: التَّبوُّء.

2 ـ أن يكون ما قبلها متحركـاً وليس واواً مشددة مضمـومة، فتكتب على حـرف من جنس حركـة ما قبلهـا. مثل: مبتدِىء، منشِىء، قـارِىء. ومثـل: لؤلُؤ، وَضُؤ، التباطؤ. ومثل: يتبوّأ، ملأ، ملجأ.

نلاحظ أن الهمزة آخر الكلمة تتبع الحركة قبلها باطراد.

ثالثاً: الهمزة وسط الكلمة:

باستقراء أحوال الهمزة في وسط الكلمة، نستطيـع وضع قـاعدة مـطردة في الأغلب الأعم، وتبقى بعـد ذلك أحـوال خاصـة تحتاج إلى بيـان وتخصيص. فـالحركـات ثلاث: أقـواها الكسـرة، ثم تليها الضمـة، ثم تليها الفتحـة، ثم تكون السكون وهي سلب الحركة أضعف من الحـركات. والهمـزة في الوسط تخضـع في رسمها لأقـوى الحركتين؛ حـركتها وحـركة الحرف الذي قبلهـا، ويعتبر المد ساكناً.

فإذا نظرنا في الكلمات: يَـأْس، يَئِس، بُؤْس، بائِس، بِئْس، نجـد الهمزة في يَـأْس كتبت على الألف لقوة الفتحـة على السكون، وفي يَئِس كتبت على الياء لقوة الكسـرة على الفتحة، وفي بُؤْس كتبت على الـواو لقوة الضمـة على السكون، وفي بَائِس كتبت على الياء لقوة الكسرة على سكون الممدود، وفي بِئْس كتبت على الياء لقوة الكسرة على السكون.

هذا موجز يساعد كثيراً على تجنب ثقـل التفريـع في القاعـدة التي يجمعها أساس واحد. ويجمـل بالمـدرس أن يلجأ إلى مثـل هذا التجميـع في الفروع المطردة سواء في الإملاء أو غيرها. وانظر في هـذه الكلمات تجـد صواب مـا وقفنـا عليه من خضـوع رسم الهمـزة على حـرف من جنس الحـركـة الأقـوى غالباً.

سَـأَل ـ سُؤْل ـ لُؤْلؤ ـ رِئَـة ـ نـاشِئَة ـ يَئِن ـ ضَئِيـل ـ أَسْئِلة ـ مِئِين ـ بُؤْرة ـ

سُئِل ـ اطمَـأن ـ مطمَئِن. . . وهكـذا، ثم يبقى تفصيـل تقليـدي مستـل من المفرد العلم في رسم القلم للشيخ أحمد الهاشمي، وهو لا يخرج عما قررناه آنفاً.

ترسم الهمزة ألفاً وسط الكلمة في ثلاثة مواضع:

1 ـ إذا كانت ساكنة بعد فتح، مثل: رَأْس، بَأْس.

2 ـ أو كانت مفتوحة بعد فتح، مثل: سَأَل، نَأَى.

3 ـ أو كانت مفتوحة بعد حرف صحيح ساكن مثل: مَسْأَلة، نَشْأَة.

وإن كان الساكن معتلاً بالألف أو الواو كتبت مفردة، مثل: تساءَل، مروءَة.

ترسم الهمزة واواً وسط الكلمة في خمسة مواضع:

1 ـ إذا كانت ساكنة بعد ضم مثل: يُؤْمن، سُؤْر.

2 ـ أو كانت مفتوحة بعد ضم مثل: مُؤَلّف، مُؤَجل.

3 ـ أو كانت مضمومة بعد سكون مثل: أرْؤُس، التشاؤب.

4 ـ أو كـانت مضمومـة بعد فتـح ولم يقع قبلهـا ولا بعدهـا حرف لين أو مـد، مثل: يَؤُم. لَؤُم، فـإن وقع حـرف اللين أو المـد رسمت مفـردة، مثـل: دَءُوب، فإذا أمكن وصل ما قبلها بما بعدها رسمت على نبرة، مثل: سَئُول.

5 ـ أو كانت مضمومة بعد ضم، مثل: نُؤُم (جمع نَؤُوم).

ترسم الهمزة ياء وسط الكلمة في موضعين:

1 ـ إذا كسرت وقبلها فتح أو كسر أو ضم أو سكـون، مثل: يَئِن، مِئِين، رُئِي، أفْئِدة.

2 ـ إذا كسر ما قبلهـا وهي مفتوحـة أو مضمومـة أو ساكنـة، مثل: فِئَـة، مِئُون، بِئْر.

ترسم الهمزة مفردة وسط الكلمة في موضعين:

1 - إذا كانت مفتوحة وقبلها حرف مد أو لين ساكن، مثل: تفاءَل، السموءل، جزاءان، قراءات.

2 - إذا وقع بعدها حرف مد، مثل: سوءى، مرءوس، رءوس، رءوف.

المبحث الثاني: في الألف اللينة:

هي ألف لا تقبل الحركة (ساكنة) مفتوح ما قبلها، ولها موضعان: الوسط مثل: قام، عنان، والطرف، مثل: دُنيا، دَعا.

1 - والألف اللينة في الوسط ترسم ألفاً مطلقاً مثل: عامر، عصاه.

2 - وترسم الألف اللينة في الطرف ألفاً في مواضع:

أ - إذا كانت في حروف المعاني نحو: لولا، لوما، إلا، كلا، إذا، خلا، عدا، حاشا. غير أربعة منها تكتب بالياء وهي: إلى، على، حتى، بلى.

ب - أو كانت في الأسماء المبنية نحو: أنا، ذا، مهما، هنا. غير خمسة تكتب بالياء وهي: أنّى، متى، لَدَى، أُولَى (اسم إشارة جمع واحده ذا للمذكر، ذه للمؤنث، ولا تُشبع الهمزة عند النطق بها)، الأُلَى (اسم موصول، اسم جمع).

جـ - أو كانت ألف العوض المبدلة من ياء المتكلم في المنادى، وألف المندوب والمستغاث به، نحو: يا غلاما، واولدا، يا ربا. ومثلها ألف الإطلاق، والإشباع، والمبدلة من نون التوكيد، والمبدلة من التنوين وقفاً حال النصب، والمبدلة من نون (إذن = إذاً). مع ترجيح إثبات النون دائماً.

د - أو كانت منقلبة عن الواو في الاسم والفعل الثلاثيين نحو: عَصَا، مَهَا، غزا، سَمَا.

هـ - أو كانت من الأسماء الأعجمية مطلقاً مثل: زليخا، موسيقا، ألمانيا، ويستثنى من ذلك أربعة هي: موسى، عيسى، كسرى، بخارى.

و ـ كل ما ختم بألف قبلها ياء وهو غير علم، مثل: استحيا، سجايا، يحيا، زوايا. أما العلم فيكتب بالياء مثل: يحيَى، ريَّىٰ، دنيَىٰ.

3 ـ وترسم الألف اللينة في الآخر ياء في موضعين غير ما سبق:

أ ـ إذا كانت منقلبة عن الياء في الاسم والفعل الثلاثيين، نحو: سعى، رمى، رعى.

ب ـ أو كانت في الأسماء والأفعال الرباعية فما فوقها، نحو: صغرى، كبرى، أغْنَى، آوى، استعفى. ما لم يكن قبل الياء مثلها، وإلا كتبت ألفاً كما تقدم مثل: أحيا، إلا إذا كان علماً فيكتب بالياء نحو: يحيى.

فوائد عامة:

1 ـ يعرف الواوي واليائي في الأسماء بتثنيتها، أو جمعها جمع مؤنث سالماً، وفي الأفعال بمصادرها، أو بإسنادها إلى ضمير الفاعل، أو باسم المرة، أو بالمضارع. والمرجع في ذلك إلى كتب اللغة ومعاجمها.

2 ـ هناك قاعدتان كليتان يستدل بهما على أن الألف منقلبة عن ياء، هما:

أ ـ ما كانت فاؤه أو عينه واواً كتب بالياء، نحو: وعىٰ، الجوىٰ.

ب ـ ما كانت عينه همزة كتب أيضاً بالياء، نحو: رأىٰ، نأىٰ، شأىٰ.

3 ـ كثيراً ما يجد المدرسون اختلافاً في الآراء بين راجح ومرجوح في الرسم الإملائي، كما في المبحث الثاني رقم 2 فقرة و، في التفريق بين العَلَم وغيره، إذ جعل بعضهم القاعدة مطردة في الأعلام وغيرها خلافاً لما أثبتناه، واستثنوا علماً واحداً (يحيى)، وهؤلاء وغيرهم على صواب، إلا أننا في هذا الزمن نميل إلى التيسير، باطراد القاعدة واجتناب كثرة الاستثناءات المشتتة للاستيعاب، ما أمكن ذلك بغير إخلال أو تضييع.

المبحث الثالث: الحروف التي تزاد (الألف والواو)

زيادة الألف:

1 - تزاد الألف وسطاً في كلمة (مائة)، وفي مثناها (مائتان)، ومركبها من ثلثمائة إلى تسعمائة، ولا تزاد في الجمع (مئون، مئين، مئات).

2 - وتزاد طرفاً في موضعين:

أ - بعد واو الجماعة نحو: (خرجوا، أَخْرجوا، أُخْرجوا)، لا بعد الواو التي هي جزء من الفعل نحو: (يدعو، يسمو)، ولا تزاد بعد واو الجمع اللاحقة لجمع المذكر السالم وملحقاته، نحو: (مدرسو المدرسة، أولو الفضل).

ب - في آخر بيت الشعر إذا كانت للإطلاق، نحو قول ابن الرومي في الوطن:

عَمَرْتُ به شرخ الشباب منعما   بصحبة قوم أصبحوا في ظلالكا

زيادة الواو:

1 - تزاد الواو وسطاً في:

أ - (أولَى) الإشارية، وممدودها (أولاء) ومنه (أولئك). ولا تزاد في (الأُلَى) الموصولة، نحو قول المجنون:

محا حبُّها حبَّ الأُلَى كن قبلها   وحلّت مكانا لم يكن حُلَّ من قبلُ

ولا في ممدودها (الألاء) كقول كثيّر:

أبى الله للشُّم الأُلاءِ كأنهم   سيوفٌ أجاد القينُ يوما صقالها

ب - (أولُو، أولي) بمعنى أصحاب، نحو: «وأُولُو الأرحام»، «لآيات لأُولي النُّهَى».

جـ - (أولات) بمعنى صاحبات، نحو: «وأولات الأحمال».

2 - وتزاد الواو طرفاً في موضعين:

أ ـ كلمة (عمرو) بشرط أن يكون علماً غير مضاف لضمير، وغير مصغّر، ولا مقروناً بأل، أو منسوباً أو منصوباً منوناً. فإذا فقد شرطاً من هذه الشروط لم تلحق به الواو، مثل: عمرك، عمير، عمريّ، اتبع المسلمون عمراً في بناء الفسطاط.

ب ـ بعد ميم الجمع التي أشبعت ضمتها، ويقال لها واو الصلة، نحو:

تخذتكمو درعاً حصيناً لتدفعوا   نبال العدا عني فكنتم نصالها

المبحث الرابع: الحروف التي تحذف: وأشهرها الألف، أل، الواو، النون.

أولاً: حذف الألف: حذف الألف من أول الكلمة:

1 ـ تحذف ألف (ابن) و (ابنة) بشرط ألا تقع إحداهما في أول السطر، على أن تكون نعتاً مفرداً، واقعاً بين علمين مباشرين، ولم ينون أولهما، والثاني أب للأول ولو بالشهرة، مثل: عيسى بن مريم، مريم بنت عمران، ويشمل العلم الاسم الموضوع للعلمية كمحمد، والكناية عمن لا يُعرف نحو: فلان بن فلان، والكُنية أو اللقب نحو: علي بن أبي طالب، عضد الدولة بن بويه.

ـ وإذا وقعا بعد (يا) التي للنداء نحو: يا بن الكرام، يا بنة الكرام.

ـ وإذا دخلت عليهما همزة الاستفهام، نحو: أبنُك محمد؟

2 ـ تحذف ألف (اسم) في البسملة الكاملة، (بسم الله الرحمن الرحيم)، وأما (باسمك اللهم) فتبقى الألف.

3 ـ تنقص ألف (أل):

إذا دخلت عليها لام الجر، نحو: لِلناس طبائع شتى، أو لام الابتداء، نحو: وللدار الآخرة خير.

حذف الألف من وسط الكلمة:

تحذف من كلمات بعينها هي: لفظ الجلالة (الله)، ومن كلمة

(الرحمن)، بشرط كونها علماً مقروناً بأل، ومن (طَـه)، و (يٓس)، ومن (إلٰه) و (الإلٰه) ولا تحذف من (الآلهة)، ومن (السماوات).

وتحذف من كلمة (لكنْ)، و (لكنّ)، و (أولئك)، وثلاث من (ثلثمائة). وكان القدماء ينقصونها من كل علم مشهور زائد على ثلاثة، نحو: إبرهيم، هرون، عثمن، معوية، سفين، إسمعيل، إسحق، سليمن. والمحدثون يثبتونها.

حذف الألف من آخر الكلمة:

تحذف الألف آخراً مما يأتي:

1 ـ (ما) الاستفهامية المسبوقة بجارّ حرفيّ، أو اسمي، نحو: فيم؟ علام؟ حتام؟ إلام؟ بمقتضام؟

2 ـ آخر كلمة (طَه).

3 ـ (يا) الندائية الداخلة على:

أ ـ كل علم مبدوء بهمزة لم يحذف منه شيء، نحو: يأحمد، يأسماء. بخلاف (آدم، آزر) فيكتبان (يا آدم، يا آزر) فقد حذفت الألف منهما وعوضت منها المدّة.

ب ـ الداخلة على كلمة (أهل)، أو (أيّ)، (أو أية) نحو:

يأهل الصلاح، يأيها الرجل، يأيتها النفس المطمئنة.

4 ـ (ها) التنبيه الداخلة على:

أ ـ اسم إشارة ليس مبدوءاً بتاء أو هاء وليس بعده كاف، نحو: هذا، هذه، هؤلاء. بخلاف هاتِه، هاهنا، هاذاك.

ب ـ الداخلة على ضمير مبدوء بهمزة، نحو: هأنا، هأنتم.

5 ـ كلمة (أنا) إذا تقدمتها (ها) وتلتها (إذا) الإشارية، نحو: هأنذا.

6 ـ (ذا) الإشارية المقرونة بلام البعد، نحو: ذلك، ذلكما، ذلكنّ، بخلاف التي تتلوها لام الجر، نحو: (ذا لَك، وذا لَكما بالعدل).

ثانياً: حذف (أل):

تحذف (أل) إذا وقعت بعد لام بعدها لام، نحو: طربت لِلَّحْن الجميل، لِلَّحظ، لِلَّحم، لِلِّحية هيبْتها، لِلَّدغ ألم.

ومن ذلك الاسم الموصول المرسوم بلامين، نحو: لَلَّذان فعلا الخير مستحقان للإكرام. وكذا اللتان، اللذين، اللذان، اللتين، اللاتي، اللواتي، واللائي.

ثالثاً: حذف الواو:

قد يجتمع في بعض الكلمات واوان، مثل: داوود، طاووس، ناووس (= مقابر النصارى) والمختار حذف إحدى الواوين تخفيفاً، فتصير: داوُد، طاوُس، ناوُس.

رابعاً: حذف النون:

1 ـ تحذف من كلمة (مِن)، و (عَن) إذا دخلتا على (ما)، أو (مَنْ)، نحو: مِمَّا، مِمَّن، عَمَّا، عَمَّن.

2 ـ ومن (إنْ) الشرطية إذا وقع بعدها (ما) الزائدة، كقوله تعالى: ﴿إِمَّا يَبْلُغَنَّ عِندَكَ ٱلْكِبَرَ أَحَدُهُمَآ أَوْ كِلَاهُمَا﴾. أو وقع بعدها (لا)، كقوله تعالى: ﴿إِلَّا تَنصُرُوهُ فَقَدْ نَصَرَهُ ٱللَّهُ﴾.

3 ـ ومن (أنْ) المصدرية الناصبة إذا وقع بعدها (لا) سواء أكانت نافية نحو: عسى ألا يمرض، أم زائدة كقوله تعالى: ﴿لِّئَلَّا يَعْلَمَ أَهْلُ ٱلْكِتَٰبِ﴾ أي لأن يعلم، ﴿مَا مَنَعَكَ إِذْ رَأَيْتَهُمْ ضَلُّوٓا۟ أَلَّا تَتَّبِعَنِ﴾ أي أن تتبعني.

المبحث الخامس: هاء التأنيث وتائه (التاءان المربوطة والمفتوحة)

1 ـ هاء التأنيث هي الحرف الذي اختُص بالاسم ومنعه الصرف مع العلمية، أو جاء فارقاً بين مذكر الأسماء ومؤنثها بحسب الأصل، وتحرك

وانفتح ما قبله حقيقة أو تقديراً. نحو: فاطمة وامرأة، قضاة. ولا يمنع من تسميتها هاء التأنيث أن تكون عوضاً عن حرف كعدة وثقة، أو فارقة بين المفرد واسم الجنس كشجرة ونملة، أو للمبالغة كراوية، أو لتأكيد المبالغة كعلّامة، أو للنقل من الوصفية إلى الاسمية كالخليفة.

2 ـ ومن علاماتها أن تُبدل في الوقف هاء، وترسم مربوطة ما لم تُضف لضمير، نحو امرأته، قضاته، كلماته. كما يجب نقطها ما لم تكن في موضع وقف، كقوله:

ومُوجب الصداقة المساعده ومقتضى المودة المعاضده

وحديث: «أعوذ بكلمات الله التامه، من كل شيطان وهامه، ومن كل عين لامه».

3 ـ أما تاء التأنيث فعلامتها أن يوقف عليها بلفظها، ولا تبدل هاء، وتلحق جميع أنواع الكلام:

أ ـ تلحق الاسم، نحو: بنت وأخت. ومنه تاء جمع المؤنث السالم وملحقاته، نحو: مسلمات، صلات، بنات، ثقات، بالمفتوحة لا المربوطة.

ب ـ وتلحق الفعل لتأنيث الفاعل، نحو: اجتهدت، نِعمتْ، بئستْ، وتكون ساكنة مفتوح ما قبلها.

جـ ـ وتلحق أربعة حروف، هي: (ثُمَّت) الحرفية العاطفة، خلافاً لشبيهتها (ثَمَّة) الظرفية المفتوحة الثاء المرسومة بالهاء. و(رُبّت)، (لعلّت)، (لات).

وبهذا الموجز نكون قد جمعنا أهم ما يلزم المدرس معرفته، وما ينبغي أن يزوّد به الطلاب؛ حتى لا يغادروا المدرسة الإعدادية ثم الثانوية إلا وقد أحاطوا بها في دروسهم الكتابية خاصة دروس الإملاء. ولم نشأ التوسع والاستقصاء لأن بالمكتبة كتباً استقصت هذه القواعد وحصرتها، ولأننا عقدنا التأليف أصلاً لطرق التدريس، وألحقنا به ما يعين على التذكر واستجماع القواعد مختصرة.

علامات الترقيم:

من الأمور الثابتة أن معظم الطلاب ـ بله المتعلمين ـ يجهلون علامات الترقيم، أو يهملونها. وتلك آفة كتابية، تصاحب المتعلم من المدرسة الابتدائية حتى خروجه إلى الحياة العملية. ولا نريد للغة أن تغم علينا معانيها، أو تستعجم أساليبها بفقد الوسائل، أو الخطأ في استعمالها. مثال ذلك قولنا: (ما أعظم الأعمال الصالحة)، فإذا خُتِمت الجملة بعلامة استفهام (؟) كانت استفهامية، ورفعنا كلمة (أعظمُ) خبراً، وإذا خُتمت بعلامة التأثر (!) كانت تعجبية، وتفتح كلمة (أعظمَ) فعل التعجب. وهكذا يظهر خطر الترقيم في توجيه المعنى ويتبعه الإعراب.

وخير سبيل إلى ذلك، أخذ المدرس تلاميذه بإثبات علامات الترقيم فيما يكتبونه، في الإملاء، والتعبير، والتطبيق، والخط، فضلاً عن إجادة المدرس نفسه لهذه العلامات؛ فيما يكتبه على السبورة، وما يكتبه للتلاميذ في كراساتهم، وما يثبته في كراسة إعداد الدروس. كما ينبه المدرس تلاميذه إلى الالتزام بتلك العلامات في مطالعاتهم؛ لأنها تساعد على سلامة الأداء للمعاني أثناء القراءة، وتمييز التراكيب بعضها من بعض. والمدرس قدوة لتلاميذه فيما يطالعه أمامهم.

وهذه أشهر علامات الترقيم:

أولاً ـ الفاصلة أو الفصلة (،)

وتعني وقفة قصيرة جداً أثناء القراءة، ومن مواضعها:

1 ـ بين الجمل المتصلة المعنى، والتي يكمل اللاحق منها السابق، حتى يكتمل المعنى الكلي، مثل: العرب أمة عظيمة، تملك حضارة عريقة، وقد أعطت الإنسانية عطاء سخياً.

2 ـ بين أقسام الشيء الواحد، مثل: صفات الله أنواع ثلاثة: واجبة، وجائزة، ومستحيلة.

3 ـ بين الجمل وما يليها من عبارات تشبه الجمل، مثل: أخالل الصادق الأمين، والناصح المخلص، والرفيق الوفي، والكريم الخَلُوق.

4 ـ بعد المنادى، مثل: يا عائشة، ذاكري.

5 ـ بين المقسم به والمقسم عليه، مثل: والله، لأخلصن لك وُدّي.

6 ـ بين المعطوف والمعطوف عليه، مثل: قابلت أخي، وصديقي، وجاري.

ثانياً ـ الفاصلة أو الفصلة المنقوطة (؛)

وتعني وقفة متوسطة عند القراءة أطول من وقفة الفاصلة، ومن مواضعها:

1 ـ بين الجمل الطويلة، مثل: حُبّ الجدل يُذهب بالمودة بين المتجادلين؛ ويحيل الصحبة لَدَداً بين المتحابين؛ وهو شرّ ابتُلي به الناس ونَهى عنه الدين.

2 ـ بين جملتين تكون إحداهما سبباً في الأخرى، مثل:

انتشر الإسلام شرقاً وغرباً؛ لقوة إيمان أنصاره.

ثالثاً ـ النقطة أو الوقفة أو القاطعة (.)

توضع في نهاية الجملة التامة المعنى، وفي نهاية الفقرة المتعددة الجمل، مثل: اللهم أَعْطِ منفقاً خَلَفاً، وأعط ممسكاً تلفاً.

رابعاً ـ النقطتان أو الشارحة (:)

وتعني وقفة متوسطة؛ تهيىء النفس لاستقبال ما يرد بعد ذلك لتوضيح مُجْمل، وتمييزه مما سبقه. وتكون في المواضع الآتية:

1 ـ بين القَول والمقُول، مثل: قال تبارك وتعالى: ﴿ وَعِبَادُ الرَّحْمَٰنِ الَّذِينَ يَمْشُونَ عَلَى الْأَرْضِ هَوْنًا وَإِذَا خَاطَبَهُمُ الْجَاهِلُونَ قَالُوا سَلَامًا ﴿٦٣﴾ ﴾(الفرقان 63).

2 ـ بين الشيء المجمل وتفصيله، ببيان أقسامه وأنواعه، مثل: قال حكيم: «أربع يُسَوِّدْنَ العبد: الأدبُ، والصدق، والعفّة، والأمانة».

3 ـ قبل الشرح أو التمثيل لقاعدة أو رأي، وبعد كلمة (مثل) وما في

معناها، نحو: الفعل ثلاثة أنواع: ماض، ومضارع، وأمر، مثل: كتب، يكتب، اكتب. ونحو: السَّنا: مقصود ضوءُ البرق، ونبْت يُتداوى به، والسَّناء: من الرفعة ممدود.

خامساً ـ علامة الاستفهام (؟)

وتقع في نهاية الجمل التي نستفهم بها عن أمر ما، مثل: لماذا حضرت؟ كم عمرك؟ متى تذاكر؟ أين منزلك؟ كيف حالك؟

سادساً ـ علامة التأثر أو التعجب (!)

وتعني تغير النفس وتحرك المشاعر، بالفرح أو الحزن أو الدهشة أو التعجب أو الاستغاثة، مثل: ما أسعدني! واأسفاه! يا لجمال الطبيعة! وامعتصماه! وبعد الدعاء، مثل: حفظك الله!، وبعد التمني، مثل: ليتني ما عرفتك! وبعد التحذير، مثل: إياك من الغرور!، وبعد الإغراء، مثل: العلم، والإيمان!

سابعاً ـ القوسان ( ) وهما علامة الحصر

ويدلان على اعتراض مجرى الكلام لفائدة، فيستعملان وسط الكلام عند قطعه، وذلك لفوائد شتى منها:

1 ـ التفسير: هذا طراز (نمط) بديع.

2 ـ الاحتراس: جميع التلاميذ (عدا الراسبين) محتفل بهم.

3 ـ الدعاء: بلادنا (صانها الله) جنة معطاءة.

4 ـ الاستثناء: إن المجرمين (وحاشاك) منبوذون.

5 ـ التنبيه: عليكم الحضور (دون تأخير) أمام المدرسة.

هذا البناء طراز (فارسي معرّب) إسلامي.

وقد تستعمل الشرطتان (ـ ـ) بدلاً من القوسين فيما سبق.

6 ـ حصر الأرقام الواردة في سياق الكلام، مثل: عندي (30) كتاباً.

7 ـ حصر الأسماء الأجنبية الواردة في السياق العربي بحروفها الأجنبية، مثل:

أول استعمال لمصطلح «رومانتيكي» تم على يد شليجل (SCHLEGELS).

ثامناً ـ الشرطة (ـ) ولها ثلاثة مواضع:

1 ـ بين العدد والمعدود، إذا وقعا في أول السطر، مثل: ينبغي على المرء أن يحذر أموراً تنقص من قدره، وتمسه في دينه، وتسقطه من أعين أهله:

أولاً ـ المجاهرة بالمعاصي.
ثانياً ـ الإنفاق فيما يغضب الله.
ثالثاً ـ الخوض فيما لا علم له به.

2 ـ بين ركني الجملة، إذا بعُد الركن الثاني عن الأول، مثل: إن المجاهدين الصابرين، ﴿ٱلَّذِينَ قَالَ لَهُمُ ٱلنَّاسُ إِنَّ ٱلنَّاسَ قَدْ جَمَعُوا۟ لَكُمْ فَٱخْشَوْهُمْ فَزَادَهُمْ إِيمَٰنًا وَقَالُوا۟ حَسْبُنَا ٱللَّهُ وَنِعْمَ ٱلْوَكِيلُ ﴿١٧٣﴾﴾ ـ آمنون.

3 ـ في المحاورات المسرحية والقصصية بدلاً عن تكرار السؤال والسائل، والجواب والمجيب.

تاسعاً ـ علامة التنصيص « »

وهما علامة الاقتباس. ويوضع بينهما كل كلام منقول بنصه وحرفه، مثل: قال حكيم: «من أخطأ في ظاهر دنياه، وفيما يؤخذ بالعين، كان حَرِيًّا أن يخطىء في باطن دينه، وفيما يؤخذ بالعقل».

عاشراً ـ علامة الحذف (...)

وهي ثلاث نقط توضع مكان ما يُحذف من الكلام، لاقتصار الكاتب على ما ذكره فيما يعنيه، أو لاستقباح ذكره، أو خوفاً من الإطالة المملة.

مثل: قال يحيى بن خالد البرمكي: «الحاسد عدوّ مَهِين، لا يدرك وِتْره إلا بالتمني. قيل لبعضهم: أيّ الأعداء لا تحبُّ أن يعود لك صديقاً؟ قال: مَنْ سببُ عداوته النعمة...». وقال الأحنف: «لا صديق لملُول، ولا وفاء لكذُوب، ولا راحةَ لحسود، ولا مروءة لبخيل، ولا سؤدد لسيِّء الخلق...».

القواعد النحوية

ينبغي تدريس قواعد اللغة العربية في مدارسنا باعتبارها وسيلة لا غاية. فهي وسيلة إلى النطق الصحيح، والتعبير الدقيق، وفهم الكلام، وتفهُّم المقروء تفهماً واضحاً. وبهذا فهي من خوادم التعبير والقراءة. ولا ينبغي أن يجرفنا التحمس لها حتى نحيلها غاية نصبو إليها؛ فنخلط بين ما يصلح لتلاميذ المدارس مما يعينهم على تقويم ألسنتهم، واستقامة تعبيراتهم، وفهم ما يسمعونه أو يقرءونه على الوجه السليم، وما يعكف عليه المتخصصون من فَلْي القواعد النحوية فَلْياً يسبر أغوارها، ويُبين عن أوجه الخلاف وتباين الآراء. ويغوص وراء الدقائق اللفظية والمعنوية، حتى تستحيل القواعد مباحث فلسفية، تقوم على التجريد والاستقراء والتحليل والاستنباط. وهذا ما شُغل به النحاة، وقعد لتحصيله طلاب التخصص بالجامعات.

إن إقحام التلاميذ في المدارس على اختلاف مراحلها في الافتراض والتعليل يربكهم ويشغلهم بما لا يعنيهم، وإن تفتيت القواعد وتفريعها، وما يتبع ذلك من إسراف في الاصطلاحات النحوية والصرفية؛ يصرف التلميذ عن استيعاب ضوابط القراءة والتعبير والفهم، ويبعده عما يسهل عليه الفهم وإدراك العلاقات المعنوية في الأساليب.

وإن ذلك يرجع إلى المنهج والكتاب المدرسي في المقام الأول، ثم إلى المدرّس وقدرته على تبسيط القواعد، وربطها باللغة تعبيراً وقراءة وتذوقاً وفهماً، فيألفها التلاميذ في ممارساتهم اللغوية.

وظيفة القواعد وأهدافها:

1 - لعل أهم أهداف القواعد هو عصمة الألسنة من الخطأ في الكلام، وصون الأقلام من الزلل في الكتابة، وتعويد التلاميذ التدقيق في صياغة العبارات والأساليب حتى تخلو مما يشينها ويذهب بجمالها.

2 - تيسير إدراكهم للمعاني المسموعة والمقروءة، والتعبير عنها بوضوح لا يداخله غموض أو إبهام أو خطأ، وترتيبهم أجزاء الكلام على أساس من الترابط بين المعاني ومواقع الألفاظ في التركيب، وبهذا يسمو الفهم على الأداء الآلي بغير قصد معنوي. فللمفعول به - مثلاً - أن يتأخر أو يتقدم، ولا يكون ذلك إلا لحق المعنى ومقتضى الحال، أما الأداء الآلي بغير وعي لذلك فلا يفرق بين تأخر أو تقدم، ولا بين موجبات البناء للمجهول والبناء للمعلوم، ولا يميز بين دواعي استعمال الجملة الاسمية والجملة الفعلية. وغير ذلك مما يكون للقواعد فيه تأثير على توجيه المعنى.

3 - تمرُّس التلاميذ - خاصة في المراحل المتقدمة - بدقة الملاحظة، والتمييز بين الصيغ التعبيرية، ونقد الأساليب، وصحة الحكم، وذلك أثر لما يقوم به الدارسون من فهم وظائف الكلمات في الجمل حسب مواقعها، ومراعاة العلاقات بين الألفاظ بعضها بعضاً، والتمييز بين أنواع الأساليب ومدلولاتها، والتفريق بين الصواب والخطأ فيما يقرءونه أو يسمعونه.

4 - تعويد تفكيرهم على الأساليب المنطقية المنظمة، والتعليل لما يتوصلون إليه من أحكام أو نتائج. لأنهم في قواعد اللغة يتناولون الألفاظ والمعاني المجردة، ويدركون الفروق بين التراكيب ومفرداتها، وأثر العوامل عليها. وهذا كله يعوّد عقولهم على أنماط التفكير النشيط فيما يعرض لهم.

5 - إن اللغة والتفكير لا ينفصلان، ولما كانت قواعد اللغة هي تنظيم اللغة على نحو ما يريده صاحبها، وترتيبها في نسق منظّم للمعاني، فإن هذه القواعد بهذا الاعتبار هي في الوقت نفسه تنظيم للتفكير الذي هو صنو اللغة وقرينها، وتنسيق حتمي للوسائل اللغوية في أذهانهم.

6 - تُعين قواعد اللغة دارسها على تعرف خصائص اللغة العربية وثراء

صيغها؛ لأن هذه القواعد تكشف عن أوضاع اللغة المختلفة، وصيغها المتنوعة، والتغييرات التي تحدث في ألفاظها وتراكيبها. وهذا ما يلفت كثيراً من الدارسين عندما يتأملون مثلاً تغير الصيغ مع (ما): ما جاء أحد. ما اسمك؟ ما أجمل السماء! سرني ما قلته. وكذلك الصيغ المصدرة بأداة النداء (يا): يا علي، يا علياه! يا لجَمال الطبيعة! وهذه كلها صيغ لغوية تشترك فيما يتشابه لفظاً ويختلف دلالة ومعنى، وهو ما يلزم الوقوف على مثله لمن يدرس اللغة دراسة فنية في نصوصها وبلاغتها وأسرار تراكيبها.

7 ـ تنمِّي قواعد اللغة الثروة اللغوية الراقية لدى الدارسين، وتهذب وجدانهم اللغوي، وتعلي أذواقهم الفنية، وذلك ناتج عن الانتقاء الجيد للأساليب، والشواهد، والقطع الممتازة محل الدراسة، وموضوع القاعدة النحوية.

8 ـ تُعين قواعد اللغة طلابنا على فهم ما يعترضهم من تراكيب غامضة أو معقدة، ثم إعادة صياغتها بما يعين على سهولة فهمها، وهذا واضح في بعض كتابات القدماء خاصة في أشعارهم كقول المتنبي:

وفاؤكما كالرَّبْع أَشْجاه طاسِمُه بأن تُسْعِدا والدّمع أشفاه سَاجِمُه

وفاؤكما: مبتدأ، خبره كالرّبع، أشجاه طاسِمُه: حال من الربع، بأن تسعدا: الباء متعلقة بوفاء (مبتدأ)، وهذا من الضرورات القبيحة لأن الاسم لا يخبر عنه إلا بعد تمامه، وهو ما أربك المعنى، ومقصوده: وفاؤكما بأن تسعدا كالربع أشجاه طاسمه. . .، ففَصَل وقدّم وأخّر، وهو ما يُصْلحه دارس النحو ليفهم البيت على وجهه الصحيح[1].

أسباب صعوبة القواعد النحوية:

يلمس المدرسون ضجراً وكرهاً من تلاميذهم لمادة النحو، ومعاناة في الإحاطة بالقواعد التي تمكنهم من الإجابة عن التطبيقات الشفوية والتحريرية،

---

(1) انظر سر الفصاحة للخفاجي ص 114، شرح ديوان المتنبي لليازجي 5/2.

وتخوفاً عظيماً من سؤال القواعد في الامتحانات، ويرجع ذلك إلى الأسباب الآتية:

1 ـ يحتاج النحو إلى نضج عقلي يمكّن الطالب من التعليل المنطقي، والتحليل الفلسفي للغة، والملاحظة والموازنة، والتعميم في استنباط الأحكام العامة، وهذا لا يتاح للطالب إلا في سن المرحلة الإعدادية، وحتى وهو في هذه المرحلة يجد مشقة فيما يدرسه من القواعد، لما يكابده من حصر الفكر، وإرهاق العقل، واستجماع الانتباه. وهذه سمة عامة في قواعد اللغات الراقية، وإن نصيب النحو العربي منها وفير.

2 ـ كما نجد النحو معنياً بالتجريد الذي يُبعد اللفظ عن وسطه المعنوي المألوف في ذهن الطالب وهو يتداول اللغة في حياته. فالاسم عند الطالب مرتبط بمسمّاه، وهو في النحو مَعْنى مطلق غير مرتبط بذات أو مسمّى معين في نفس الطالب. لذلك يجد الطالب صعوبة في هذا التجريد المستهدف تعرّف الفروق بين المعاني المعتمدة عليها القواعد. لهذا ينتقي المدرس أمثلة محسوسة للطالب، موصولة بمداركه، وخبراته، وحياته.

3 ـ والقواعد لا تشعر الطالب بفائدة مباشرة أو محصول يُبْهجه كالذي يشعر به، ويُحصّله في دروس النصوص أو البلاغة، لذلك ينبغي وصْل النحو بالنصوص، والأساليب البلاغية الرفيعة، وخبرات التلاميذ، حتى يجدوا إسهاماً من النحو فيما يجنونه من دراستهم النص الممتع الشائق.

4 ـ تكثر في النحو الآراء المتباينة، والأوجه المختلفة للنحويين ومدارسهم، كما تكثر التأويلات الافتراضية. وقد اجتهد واضعو المناهج في تجنيب الطالب أبواب النحو الشائكة، والاقتصار على الصريح الذي يُبعد الطالب عن معارك النحاة وخلافاتهم. وعلى المدرسين الإسهام في تيسير النحو بالابتعاد عن الخلافات في الإعراب، والإقلال من التأويل، والاقتصاد في التقدير.

5 ـ كانت القواعد تدرس بطريقة إلقائية أو قياسية، تتقدم القاعدة ويقاس عليها، ثم تُساق الأمثلة جافة متكلفة لا يجد فيها الطالب لذّة النص الرائق. وقد عَدَل المدرسون عن هذه الطريقة إلى تقديم النص المتضمن للأمثلة

المثيرة لنشاط الطلاب، سالكين الطريقة الاستنباطية في استخراج القاعدة.

وأمام هذه الصعوبات كان لا بد من بعض الوسائل التي تيسر على الطالب تعلم قواعد لغته القومية، وتمكن المدرس من تعليمها في أفضل المواقف التربوية وأنسب الظروف التعليمية. ومن هذه الوسائل:

1 - اختيار النصوص الجيدة، والعبارات الرائعة في تدريس القواعد، كما يشترط في صياغتها السهولة والوضوح، وفي كلماتها البعد عن الغريب والمهجور، والتزام المألوف المستعمل فيما يدرسه الطلاب، وفي معناها أن يكون مما يهتم به الطلاب في حياتهم، ويشغلهم في نفوسهم، ويستجيب لمشاعرهم الوطنية والقومية والإنسانية. الأمر الذي يجعلهم يقبلون على النص المتضمن للقواعد بنفوس متفتحة، وشوق إلى فهمه والكشف عن أسرار تراكيبه، بعيداً عن الملل والنفور.

2 - ويتْبع ذلك تجنب الأمثلة المبتورة المتكلفة، فإذا اضطُر المدرس إلى استعمال الأمثلة في بعض الدروس خاصة في أبواب الصرف، فلتكن هذه مقبولة من الطالب في صياغتها ومعانيها، قريبة من واقعه وحياته.

3 - النَّأي بالطلبة عن الاستغراق في التفريعات القاعدية التي لا تفيدهم في تقويم ألسنتهم، ولا تجدي نفعاً في تعبيرهم، أو فهمهم لما يسمعونه، بل تشكل عبئاً عقلياً بغيضاً لا حاجة للطالب به؛ ومثال ذلك ما ورد في كتاب النحو للصف الثاني الإعدادي، بصدد الإعراب النموذجي لقوله تعالى: ﴿ وَهُوَ بِالْأُفُقِ الْأَعْلَىٰ ﴾: بالأفق: الباء حرف جر، مبني على الكسر لا محل له من الإعراب، والأفق، اسم مجرور بالباء، وعلامة جره الكسرة الظاهرة، والجار والمجرور متعلقان بمحذوف تقديره مستقر، أو استقر، خبر المبتدأ.

فهذا التعليق مرفوض حشوه في عقول الصِّبية، خاصة وأن النحاة أجازوا إعراب الجار مع المجرور، والظرف (شبه الجملة)، على أن كلاًّ منهما خبر بنفسه وليس بمتعلقه[1]. فمثل هذا التعسير ينبغي تجنبه.

---

(1) انظر في الخبر شبه الجملة أوضح المسالك لابن هشام 201/1 الحاشية (2)، وانظر النحو الوافي لعباس حسن 78/1، وحاشية 384.

وكذا يجب الابتعاد عن التفاصيل التي لا يُخل تركها بقاعدة، ولا يجني منها الطالب فائدة.

4 ـ الاتجاه في تدريس القواعد نحو التأليف بين الأبواب على أساس التشابه والتناظر في الوضع الإعرابي: كالمبتدأ والخبر والفاعل ونائبه، وفي العمل مثل إن وأخواتها، ونواصب المضارع، وظن وأخواتها، وغير ذلك مما أجاد فيه كتاب النحو الوظيفي للأستاذ المرحوم عبد العليم إبراهيم.

5 ـ التدرج في تدريس القواعد من البسيط إلى المركب، ومن السهل إلى الصعب، ومن المحسوس إلى المعنوي.

6 ـ العناية بالمعنى الذي يعين على فهم القاعدة النحوية، أخذاً بمقولة: الإعراب فرع المعنى.

7 ـ الاتجاه نحو العوامل اللفظية، والاقتصاد ما أمكن من العوامل المعنوية؛ إذْ من غير المستساغ القول بأن المبتدأ مرفوع بالابتداء لطالب في المرحلة الإعدادية، والأولى من ذلك التركيز على أنه محكوم عليه بخبره.

8 ـ كثرة التدريب والتطبيق على القواعد، وعدم الاقتصار على تلقينها. وأفضل التدريبات ما كان جامعاً لأكثر من قاعدة لأبواب متآلفة، كأن يتدرب الطلاب مثلاً على المفاعيل الخمسة بعد فراغهم منها، وعلى إعراب المضارع وبنائه، وعلى أنواع الخبر، وأنواع الحال، وأنواع الصفة وهذا ما يفعله كثير من المدرسين في التطبيقات الشاملة.

9 ـ استغلال فروع اللغة العربية الأخرى في التأكيد على القواعد، دون إسراف يُخل بالدرس الأصلي. ويكون ذلك بإشارات موجزة تنبه الطالب ولا تصرفه عن الدرس، خاصة في دروس القراءة والنصوص.

10 ـ التمسك بالطريقة الاستقرائية في تدريس القواعد، فقد استقرت بعد تجارب كثيرة وطول ممارسة، ومرن عليها المدرسون وأجادوها.

طريقة تدريس القواعد:

تعتمد طريقة تدريس القواعد عل الاستقراء، وذلك بعرض الأمثلة

ومناقشتها، ثم الربط بينها ربطاً يجمع المتشابه، ويفرق بين المختلف، ثم استنباط الأحكام والقواعد العامة المنبثقة من المناقشة والموازنة والربط، ثم يجري التطبيق على القواعد بتمرينات شفوية وتحريرية.

هذا إجمال ما يسلكه المدرس في تدريس القواعد، وهو يجري على أسس الطريقة الاستقرائية التي تنحصر في أربع خطوات: الملاحظة واستقراء الجزئيات والمفردات المتعددة، ثم الموازنة للوقوف على ما بين الجزئيات من تشابه وتآلف يوحّد بينها، وما بينها من تخالف يميز بين أطراف منها، ثم يكون التجريد جامعاً للملاحظات الجزئية المطردة، وهو الاستنباط المقيم للقاعدة على أساس من الملاحظة والربط بين المفردات. بعد ذلك تجيء خطوة التطبيق، وهي قياسية بمعنى تعميم القاعدة على التمرينات، وقياس الأمثلة على ما توصل إليه الطالب من قاعدة استقرت لديه بالاستنباط.

وقد حدد الهاربارتيون أتباع الفيلسوف الألماني (فردريك هاربرت) المتوفى سنة 1841 م ـ خطوات الدرس في مراحل خمس، اتبعها المربون في تدريسهم، وهذه متوافقة في أصولها مع الطريقة الاستقرائية، وهي: التمهيد، والعرض، والربط، والاستنتاج أو الاستنباط، والتطبيق. وهي خطوات تدريس القواعد.

1 ـ التمهيد: وذلك باستثارة القواعد التي درسها التلاميذ وهي موصولة بموضوع الدرس وممهدة لطرقه، ففي درس نائب الفاعل مثلاً يجب على المدرس أن يسترجع مع التلاميذ الفعل المتعدي، والفاعل، وأجزاء الجملة الفعلية، ليصل بهم بعد ذلك إلى حذف الفاعل، وتغير صورة الفعل، وموقع المفعول به في الجملة. وفي درس المفعول به كذلك يسأل المدرس تلاميذه عن مكونات الجملة الفعلية، ويركز على الفعل اللازم والفعل المتعدي، وأن جملة المتعدي تستكمل أجزاءها بالمفعول به. ويكون هذا من المدرس بالأسئلة والمناقشة، وهو ما يكوّن مدخلاً طبيعياً عبر ما سبق للتلاميذ معرفته.

وإن هذا التمهيد ضروري سواء كان عرض الدرس بأمثلة مفرقة أم بقطعة أدبية. ثم تكون مناقشة القطعة كما في درس القراءة؛ يقرؤها التلاميذ صامتين، ويُسألون في مضمونها الفكري. ولا يتجاوز التمهيد خمس دقائق.

2 ـ **العرض**: وفيه يعرض المدرس على السبورة قطعة تشتمل على أمثلة موضّحة للقاعدة محل الدرس، والأفضل أن تكون مكتوبة على سبورة إضافية. فإذا تعذَّر على المدرس صياغة الأمثلة في قطعة أدبية على نحو غير متكلف كما في دروس الصرف، أو في بعض دروس النحو كأسماء الإشارة، والضمائر المنفصلة ـ أتى بأمثلة مفرقة مراعياً قدر الإمكان اجتماعها على موضوع مشترك بينها، يتصل بحياة الطالب ويستثير اهتمامه، وألا تكون جافة مصنوعة تبعث على الملل.

وفي حالة استخدام القطعة يوجه المدرس أسئلة إلى طلابه لتكُون الإجابات أمثلة من القطعة نفسها، يُدوّنها على الجانب الأيمن من السبورة مراعياً توزعها في مجموعات متجانسة في قاعدتها الجزئية، مع تمييز الكلمات التي سيدور حولها الدرس بخطوط تحتها، أو بتلوينها بالطباشير الأحمر أو الأزرق أو الأصفر، ومراعاة ضبطها، أو تشكيلها عند الاقتضاء.

وينبغي التنبُّه إلى أن المناقشة في التمهيد تقف عند المعاني والأفكار، أما المناقشة في العرض فتتجه نحو استلال الأمثلة النحوية محل القاعدة من القطعة، تمهيداً للموازنة بينها، ومناقشة القاعدة فيها، وصولاً إلى التجريد الذي يعُمّ الدرس كله.

كما يعمل المدرس على تعدد الأمثلة للقاعدة الواحدة، أو لأجزائها المكونة لها، ولا ضَيْر من أن يضيف إلى أمثلة القطعة أمثلة من خارجها، توفر التعدد قصد إثبات الاطراد القاعدي.

3 ـ **الربط والموازنة**: وتُعدّ هذه الخطوة أهم ما يستحق حسن الإعداد من المدرس، ومهارة المناقشة للأمثلة، بالانتقال المتأني من مثال إلى آخر، والربط بين كل ملحظ وما يليه، والأخذ بمبدأ الاطراد في نمو القاعدة باطراد الملاحظة والاستنتاج، حتى تبرز القاعدة واضحة المعالم بالاستقراء، مجلوة الأجزاء بالاطراد في التمثيل لها. فيوازن المدرس بين الكلمات في نوعها وإعرابها، ويركز على المعاني وارتباط الإعراب بها، إذ الإعراب فرع المعنى. ويَقْرن بين الجمل ليجمع مفردات القاعدة، ويُظهر أوجه الاتفاق والاختلاف، وهذا كله بمشاركة نشيطة من جانب الطلاب، وتوجيه من

المدرس الذي لا يفاجىء طلابه بما لم يدركوه بأنفسهم، أو لم يشتركوا في التوصل إليه.

4 ـ **الاستنتاج أو الاستنباط**: بنجاح المدرس في الموازنة بين الأمثلة، ومهارته في الربط بين مفردات القاعدة، يسهل عليه بعد ذلك استنباط القاعدة الكلية للدرس. فقد تجمعت على السبورة جزئيات هذه القاعدة قرينة أمثلتها، لكنها متفرقة موزعة، فيعمد المدرس إلى إشراك التلاميذ في صياغة هذه المتفرقات، وجمعها في قاعدة شاملة مستوعبة جزئياتها، ثم يدونها على السبورة في عبارة سهلة مع تبسيط المصطلحات، وعدم التقيد بما جرى عليه القدماء في مثل تعريفهم الأفعال الناسخة (كان وأخواتها) بأنها: [ترفع المبتدأ تشبيهاً بالفاعل ويسمى اسمها، وتنصب الخبر تشبيهاً بالمفعول به ويسمى خبرها]، فإن التشبيه بالفاعل والمفعول به يربك الطالب، وكذا في عودة الضمير على [متقدم لفظاً ورتبة]، يجعل الطالب يَحار في المقصود باللفظ والرتبة، وكان يكفيه التعبير بالمتقدم فقط. وليس معنى ذلك الإعراض عن المصطلح النحوي، بل تبسيطه ليفهم، وإخلاءه من الغموض والتعقيد، مع التصريح به من المدرس إن عَزَّ على مدارك الدارسين. ثم يقرأ المدرس ـ بعد استنباط القاعدة على السبورة ـ أمام طلابه صيغة القاعدة من الكتاب المدرسي، ليدركوا مطابقتها لما توصلوا إليه مع مدرسهم، فتقر أعينهم، ويشعر كل طالب بالانتصار.

ثم يعمد المدرس إلى الموازنة بين قاعدة الدرس الجديد، وما سبق للطلاب دراسته؛ ليفرق بين ما اختلف، ويربط بين ما ائتلف، كالذي بين الفاعل ونائبه، وبين الخبر والنعت، والخلاف بين النعت والحال وإن تشابها في الظاهر. وبهذا تتصل حلقات النحو، وتُسلك القواعد في عقد منتظم بلا غموض أو إبهام.

5 ـ **التطبيق**: وتلك خطوة قياسية، بعد أن جرت الخطوات السابقة على الاستقراء. ولمزيد من التوضيح فإن المدرس يستخدم الاستقراء للوصول إلى القاعدة النحوية وفق المراحل التي وضعها هاربرت وأتباعه (التمهيد، العرض، الربط، الاستنتاج، التطبيق)، ثم يستخدم في التطبيق الطريقة

القياسية المتمثلة في تسليط القاعدة على الأمثلة، أو إلحاق الأمثلة الجزئية الواردة في التطبيق بالقاعدة العامة. وهذا جمع بين الاستقراء والقياس في تدريس النحو والتطبيق عليه.

والتطبيق تثبيت للقواعد في أذهان التلاميذ، وهو إما جزئي وإما كلّي. فالجزئي يجري بعد كل قاعدة جزئية يتوصل إليها المدرس في خطوتي الموازنة والربط. والكلّي يأتي بعد خطوة الاستنباط واكتمال القاعدة الكلية.

ومما يجب اتباعه في التطبيق ـ بوجه عام ـ التدرج من السهل إلى الصعب، والتنويع في الأسئلة لتشمل تعيين كلمة، أو إكمال جملة، أو إبدال صيغة بأخرى، أو تكوين أسلوب معين كالمدح والإغراء والقسم. كما ينبغي الابتعاد عن الإِلْغَاز في الأسئلة، أو التطرق إلي الشاذ والنادر، أو ما فيه اختلاف بين المدارس النحوية. فإن ذلك ينفر التلاميذ، ويبعدهم عن الأهداف الأساسية من دراستهم النحو، فضلاً عن كون مثل هذه الأسئلة من مهارات المتخصصين.

التطبيقان الشفوي والتحريري:

سبق القول في وظيفة القواعد وأهدافها ما حاصله أن خير ما يجنيه التلاميذ من دروس النحو هو عصمة ألسنتهم وأقلامهم من الخطأ، وتمكينهم من فهم المعاني والأساليب على هدى من إدراكهم للعلاقات اللغوية في التراكيب النثرية والشعرية.

لذلك يجب على المدرسين الاقتصاد في التجريد القاعدي الذي هو ميسور لهم، عسير على تلاميذهم، لا يعينهم على كتابة أو قراءة أو فهم إلا قليلاً، وبعد تريث وطول تفكير. وإن الخير كله في إقحام التلميذ في النصوص بجملها، وتراكيبها كما يقرؤها أو يكتبها أو يسمعها، فتعرض عليه اللغة في شكلها الطبيعي، فتكون قصة، أو مقالاً، أو حديثاً، أو نصاً قرآنياً، بهذا نثبّت الأثر الوظيفي الذي نستهدفه من دراسة القاعدة، وليس تحصيل القاعدة لذاتها، فنربط بين القواعد، واللغة، والحياة، باعتبار القواعد صفات وخصائص لهذه اللغة التي هي قوام تعاملنا.

وفي التطبيق مجال رحب لهذه الممارسة النصية، التي تحيل القواعد ملكة لا يحتاج معها التلميذ التلميذ إلى كثير من التأمل، والتفكير، والجهد، خاصة في التطبيق الشفوي الذي يجد فيه التلميذ السبيل الطبيعي إلى تعلّم اللغة.

فوائد التطبيق:

وغير ما سبق، فإن التطبيق يزيد من قدرة التلاميذ على ترتيب أفكارهم وتنسيقها، والتعبير عنها وإبرازها في أحسن صورها. كما يمكّنهم من تعرف أوجه استعمال القواعد في صيغ تعبيرية مختلفة؛ كتقديم الخبر على المبتدأ وجوباً وجوازاً، وكذا حذفه، أو حذف المبتدأ، أو حذف الجملة كلها في الإجابة عنها بنعم ـ مثلاً ـ في قولنا: أمحمد حاضر؟ وغير ذلك مما يمارسه التلميذ في أسئلة التطبيق المتنوعة، وهو نفس ما يقرؤه في مطالعاته، ويقف عليه في النصوص والبلاغة والتعبير بأنواعه. والتطبيق عظيم الفائدة في تقويم التلاميذ وتوجيههم، فيتعرف المدرس مستوى تلاميذه فيما درسوه، والصعوبات التي تعترضهم، والشبهات التي توقعهم في الخلط بين أبواب النحو كالخبر والنعت، والفاعل ونائبه، والمفعول به والمفعول المطلق، فيعمل المدرس على النهوض بالضعفاء، وتذليل الصعوبات، والتفريق بين المتشابهات. كما يحفز التطبيق التلاميذ على الاجتهاد في إتقان ما وعوه مع مدرسهم، حتى إذا واجهوا الأسئلة كانوا موفقين أمام مدرسهم وزملائهم.

طريقة السير في التطبيق:

تتنوع مراحل التطبيق وتتعدد صوره، فقد يكون أسئلة لمراجعة ما درسه الطلاب في درس بعينه، أو تجميعاً لعدد من الدروس والتطبيق عليها شفوياً، أو إجراء التطبيق تحريرياً بعد مناقشته، أو يكون تطبيقاً اختبارياً يعتمد فيه التلميذ على نفسه، أو تطبيقاً شفوياً عاماً على كل ما درسه التلاميذ، خاصة بعد الانتهاء من الأبواب المقررة. وهذه كلها تنحصر في التطبيقين الشفوي والتحريري.

أولاً ـ التطبيق الشفوي:

وهو ما يقوم به المدرس عقب كل قاعدة جزئية، أو كلية في درس بعينه؛

قَصْد تثبيت القاعدة في أذهان التلاميذ، وجريانها على الألسنة مهارة لغوية في الأساليب. ويحسن بالمدرس أن يخصِّص حصة للتطبيق الشفوي كلما اجتمع لدى التلاميذ مجموعة من القواعد صالحة للتطبيق عليها؛ كأن يطبقوا على الجملة الاسمية ونواسخها بعد دراستهم المبتدأ والخبر، والأفعال الناسخة، والحروف الناسخة، أو يطبقوا على التوابع بعد دراستهم النعت، والعطف، والتوكيد، والبدل وهكذا.

ومن الأساليب المفيدة في حصة التطبيق الشفوي أن تُستخدم النصوص القرآنية والأدبية، وفقرات من موضوعات القراءة، لتكون ميداناً لهذا التطبيق؛ توثيقاً للروابط بين فروع اللغة العربية، وتأكيداً على توظيف القاعدة النحوية في خدمة الاستعمالين اللغوي والأدبي، وتسهيلاً على التلاميذ تناول النص، وقد سبق لهم درسه على نحو أشمل وأعمق في دروس مستقلة. فإذا كان النص جديداً على التلاميذ اضطر المدرس إلى مناقشة معانيه قبل التناول النحوي.

ومن تلك الأساليب المفيدة، التوسع في المطلوب من السؤال كأن يطلب المدرس تعيين المنصوبات في النص وذكر أنواعها، أو تعيين المرفوعات وإعرابها، أو استخراج التوابع وبيان متبوعاتها. وإن هذا التوسع ميسور في المشافهة، مفيد لما يقترن به من مناقشة، أو شرح لقاعدة، أو موازنة بين ما يشتبه على التلاميذ كبدل الاشتمال، وبدل بعض من كل، وبدل البيان. فهذا كله مما تتسع له المشافهة، ويضيق التطبيق التحريري عن استيعابه.

ومن الوسائل المتبعة في التطبيق الشفوي، أن يُدوّن التطبيق على سبورة إضافية قبل الحصة، أو يُطبَع على ورق ويوزع على التلاميذ في بداية الحصة، فإذا تعذّر ذلك تكتب القطعة على السبورة الأصلية، وينقلها التلاميذ في كراسة التطبيق بأسئلتها بلا إجابة تحريرية، وفي حالة السبورة الإضافية تترك للتلاميذ فرصة في آخر الحصة أو بعدها لإثبات التطبيق في الكراسة. وهدفنا من ذلك أن تجتمع لدى التلاميذ تطبيقات هي أشبه بالمراجعات لما درسوه.

وقد صنَّف المربون أنواع الأسئلة في التطبيق الشفوي إلى أسئلة مباشرة،

وفيها يُطلب من التلميذ تعيين كلمة وإعرابها، أو ضبط بعض الكلمات مع بيان سبب الضبط، أو تحويل عبارة من حالة إلى أخرى. أو إدخال العوامل على الجمل وبيان عملها، أو إتمام عبارة ناقصة. وهناك الأسئلة التحليلية أو الإعرابية، ويطلب فيها من التلميذ إعراب كلمات معينة، أو جملة تامة، وتتنوع الكلمات والجمل لتشمل درساً واحداً، أو مجموعة دروس مترابطة، أو جميع ما درسه التلميذ في العام الدراسي من قواعد. وقد يكون السؤال إيجادي، وهو الذي يطلب فيه إلى التلميذ تأليف جملة أو عبارة على قاعدة معينة، دون الإكثار من المطلوبات في الجملة الواحدة؛ حتى لا يتحول السؤال إلى لغز، يرهق التلميذ ولا يجني من ورائه فائدة.

والتطبيق الشفوي أعظم نفعاً للتلاميذ من التطبيق التحريري، وذلك للاتصال المباشر بين المدرس والتلميذ، الأمر الذي يمكّن من الإرشاد والتوجيه والتقويم، بغير فاصل زمني بين الخطأ وتصويبه، كما يتيح للتلميذ وفرة التدريب، وتنوع التمرينات في وقت أقصر مما يستغرقه التطبيق التحريري.

ومما يراعى في الأسئلة والتدريبات أن تتدرج من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب، وأن تكون العبارات المختارة ذات فائدة لغوية للتلاميذ، ومناسبة لهم من النواحي العقلية والنفسية والاجتماعية. وفي كل الأحوال فإن القطع أفضل من الأمثلة والجمل المبتورة، وهذه أفضل من الكلمات المفردة.

ومن التطبيق الشفوي ما يكون متبوعاً بالتطبيق التحريري أو مصاحباً له. كأن يكتب التلاميذ أسئلة التطبيق في كراساتهم، ثم يناقش المدرس معهم الأسئلة واحداً بعد الآخر، وبعد الانتهاء من مناقشة كل سؤال يقوم التلاميذ بكتابة الإجابة من أنفسهم. وقد تناقش الأسئلة كلها ثم يُترك التلاميذ للإجابة عنها. وقد لا تكون مناقشة البتة، ويترك التلاميذ للإجابة.

ويجري التطبيق الشفوي في الخطوات الآتية:

1 ـ يمهّد المدرس للتطبيق بأسئلة تذكّر التلاميذ بالقواعد التي سيدور التطبيق عليها.

2 - يعرض المدرس أسئلة التطبيق على السبورة الإضافية، أو في أوراق مطبوعة.

3 - يقرأ التلاميذ الأسئلة واحداً بعد الآخر؛ للوقوف على طبيعة كل سؤال ومطلوبه.

4 - يعود التلاميذ إلى قراءة كل سؤال، ومحاولة الإجابة عنه بمعاونة من المدرس الذي يدير مناقشة حول الإجابة، حتى تستقر على الصورة المثلى، فيدونها على السبورة أو يتركها في الأذهان وفق ما يراه في تقديره.

5 - وبعد الانتهاء من التطبيق كله، يترك المدرس التلاميذ ليدونوا في مذكراتهم الشخصية ما يراه كلٌ منهم جديراً بالتدوين مما سمعه مشافهة.

ثانياً - التطبيق التحريري:

في التطبيق الشفوي توسّع في الأسئلة، وشرح ومناقشة لما تعثر فيه التلاميذ من القواعد، وتدريب على كثير من أبواب النحو. أما في التطبيق التحريري، فالأسئلة على النص محدودة لتلائم زمن الحصة، والتلميذ معتمد على نفسه، ويقومها من خلال إجاباته. أما جهد المدرس فيقتصر على عرض التطبيق بإحدى الوسائل المتاحة كالسبورة الإضافية، أو الأصلية، أو الأوراق المطبوعة، أو إملائه على التلاميذ.

ومن التطبيق التحريري - كما قلنا سابقاً - ما يناقشه المدرس مع تلاميذه ثم يتركهم يستقلون بكتابته في كراساتهم، ويفضل ذلك في أول العام الدراسي ليمرن التلاميذ على الإجابات السديدة بإشراف المدرس، أو عندما يرغب التلاميذ في الإجابة عن أسئلة الامتحانات النهائية لأعوام سابقة خاصة في الشهادات العامة، أو بعد رجوعهم من عطلة طويلة، ورغب المدرس في تنشيط مهاراتهم النحوية.

وإنه من الضروري تخصيص تطبيقات اختبارية يستقل فيها التلميذ بالإجابة دون مساعدة من المدرس، ثم تكون المناقشة بعد تصحيح الكراسات، واستجلاء أخطاء التلاميذ ونواحي القصور أو الضعف عندهم.

وتجري خطوات التطبيق التحريري بعد عرض الأسئلة، بأن يقرأ المدرس التطبيق كله على مسامع التلاميذ، ويُعين من يسأله في منطوق السؤال ليفهم المطلوب منه، ثم يترك التلاميذ ليختلي كل واحد بنفسه في الإجابة. كما ينبههم على مراعاة حسن الخط، وصحة الرسم الإملائي، والنظافة والنظام في الإجابة، وأن لذلك تقديراً في الدرجة الكلية للتطبيق. ثم تجمع الكراسات بعد ذلك لتصحيحها خارج الفصل.

تصحيح كراسات التطبيق التحريري:

كما قلنا في تصحيح التعبير التحريري، فإن تصحيح التطبيق أمام التلميذ من أنجح الوسائل للتقويم، يرى التلميذ خطأه، ويساعده المدرس على تصويبه عند عجزه، ويكون ذلك في حصة الإرشاد، أو في حصة التطبيق الشفوي، أو في الوقت الذي يراه المدرس مناسباً وما زال هذا التصحيح غير مألوف لدى المدرسين، أو غير ممكن.

يحمل المدرس الكراسات، ويُعمِل فيها قلمه الأحمر خارج الفصل، ويكون ذلك بأن يحدد موضع الخطأ بخط تحته، دون أن يكتب الصواب، ويتحمل التلاميذ عبء التصويب بأنفسهم، وإدراك الخطأ الذي وقعوا فيه.

إلا أن بعض التصويبات يَندّ عن قدرة التلميذ، أو لا يهتدي إليه على الوجه الأمثل. لذلك يعود المدرس إلى التطبيق في فرصة مناسبة، ليشرح الأسئلة، ويوضح الإجابة النموذجية، والتلاميذ يتابعونه ويصلحون إجاباتهم بأنفسهم.

وتقدَّر إجابة التلميذ بدرجة موزعة على أسئلة التطبيق؛ ليعرف التلميذ مدى توفيقه في الإجابة، ومستوى تقدمه أو تأخره بين زملائه، فضلاً عن احتياج بعض الإجابات إلى درجة تحدد مستواها؛ مثل شرح أبيات الشعر الذي تتفاوت جودته، والإعراب الذي يكون ناقصاً علامة الإعراب مثلاً، أو الخلط بين إن المكسورة الهمزة والمفتوحة في الحروف الناسخة. ثم إن الدرجة ما زالت في نظامنا التعليمي الوسيلة في التقويم سواء في أعمال السنة أو في الامتحانات النهائية في آخر العام الدراسي.

وتبقى الدرجة تقليداً لا يتغير، على الرغم من ضيق بعض التربويين من

اهتمام التلميذ بها، وانشغاله الكُلّي بمقدارها، دون اهتمامه بأخطائه، ومحاولة تصحيحها، وهو ما دعا بعض المدرسين إلى اقتراح إلغائها.

وأخيراً يراجع المدرس تصويب التلاميذ أخطاءهم قبل تصحيح التطبيق التالي، ولا يتساهل معهم في هذا الأمر الذي هو ثمرة التطبيق والأعمال التحريرية كلها.

الدراسات الأدبية

أولاً ـ النصوص

أهميتها:

يبدأ التلميذ في دراسة النص الأدبي منذ التحاقه بالمدرسة الابتدائية، فيكون نشيداً أو محفوظات، ثم ينمو الإدراك، وتزيد المهارة اللغوية، وتتفتح النفس على معالم الجمال الأدبي شيئاً فشيئاً، وتهفو إلى ما يغذِّي المشاعر وينمِّي المدارك، ويتيح للمهارة النامية أن تجول برصيدها بين رياض الأدب، فتقطف من ثمارها، وتتمكن النفس من الامتلاء بأزواد تمتعها؛ لغوية، وجمالية، وفكرية.

والنص الأدبي يهذب النفس، ويرقق الذوق، ويرهف الإحساس، ويصقل العقل بما يحمله من قيم إنسانية، ومعارض أخلاقية، وصيغ جمالية تلفت الوجدان إلى مضامينها. والنص الأدبي ثقافات متنوعة؛ تاريخية، ونفسية، واجتماعية، وهو نافذة متعة واسترواح، ومجال خصيب للإثراء اللُّغوي. وهو كذلك أساس التأريخ للأدب وترجمة الأدباء. فلا خصيصة أدبية إلا والنص شاهد عليها، ولا ظاهرة مستحدثة إلا والنص قرينها، ولا تأريخ لأديب إلا بنتاجه من الشعر أو النثر أو التصنيف، ولا تأريخ لأدب أمة، أو بيئة، أو عصر، إلا بجمع النصوص واستقرائها.

فالنص وسيلةٌ للتأريخ، والنقد، والترجمة، والتاريخ الأدبي يعلل للظواهر الأدبية، ويُوقف على تطور الأدب، وما اعتراه عبر عصوره المختلفة، كما يُعين على فهم الأدب وتذوقه، وتفسير معالم الأطوار الأدبية.

ونستطيع إجمال أهداف تدريس النصوص في العناصر الآتية:

1 - إدراك التلاميذ مواطن الجمال الفني في الأعمال الأدبية.

2 - زيادة الثروة اللُّغوية للتلاميذ، وتعرفهم أسرار الصياغة الجمالية في اللغة.

3 - إجادة النطق وتمثيل المعنى، والتمرس بإحكام الصياغة على حذو مرموق، إلى القدرة على الفهم المستوعب للأفكار والتعبير عنها.

4 - توسيع الأفق الثقافي، وتنمية الذوق السليم.

5 - تمكين التلاميذ من الاتصال بالنماذج البشرية في كل صورها من خلال نتاجها.

6 - وصْل حاضر التلاميذ بماضيهم، حتى يستشرفوا المستقبل وهم أقوياء الانتماءات، حضارياً وثقافياً وإنسانيًا.

7 - التأريخ لأدب الأمة بما يمثله من عصارات النفوس والعقول.

8 - بناء شخصية التلميذ على القيم والمُثُل الرفيعة، والاعتزاز بقوميته، وأمجاده.

9 - تهيئة الفرصة للموهوبين كي يعلنوا عن مواهبهم الأدبية، ويبينوا عن استعداداتهم؛ بتمرسهم بالنماذج المنتقاة من عيون الأدب، ومحاكاتها والنسج على منوالها.

اختيار النصوص الأدبية:

اتضح من أهداف تدريس النصوص أمور تتصل بالحياة، وبالفن الأدبي، وببناء الدارسين في عقولهم، وأنفسهم، ومواهبهم. لذلك يراعى في اختيار النصوص ما يأتي:

1 ـ أن تكون ممثلة لروح عصر قائلها وبيئته، معبرة عما في العصر من حوادث تاريخية وسياسية واجتماعية، مبرزة طبائع أهل العصر، وميولهم واتجاهاتهم، الفكرية والثقافية، معلية الخصائص الفنية للأدب في أطواره المختلفة.

2 ـ أن يتنوع الاختيار ليشمل الشعر بفنونه، والنثر بأنواعه، كما ينبغي أن يتناول ما يصور الفكر العربي والإسلامي في شموخه الحضاري، كالذي نراه في تاريخ أبي مروان بن حيان، وتفسير القرطبي، والأدب الصغير لابن المقفع، والمستطرف للإبشيهي. وإن هذا التنوع يقوّي تعرّف التلميذ على تنوع الكتابة، وفنون الأدب، وتشعب الفكر وثرائه.

3 ـ أن يكون النص مناسباً في طوله؛ حتى يستوفي القارىء متعته من امتداد أفكاره واكتمالها، ويقف على مجموعة من الخصائص الفنية، صالحة للحكم عليه دون اقتصار على بعض الجوانب وإغفال البعض الآخر. ويكون كافياً لجمع الظاهرة الاجتماعية أو السياسية المقصودة من أطرافها. ولهذا يكون من القصور أن يدرس التلميذ قصيدة أبي العلاء المعري في رثاء فقيه حنفي (غير مجد في ملتي واعتقادي)، والاقتصار منها على الأبيات الأولى التي يعبر فيها عن فلسفة الحياة والموت والوجود والفناء، دون إكمال القصيدة حتى أبيات الرثاء التي هي مقصد المدرس في الغرض الشعري.

4 ـ أن يُراعى في الاختيار الإحاطة بما يستهدفه المنهج في الأغراض الأدبية، والتصوير لمعالم الأدب وتطور أساليبه، ومظاهر التجديد وحدودها، والتعريف بأعلام العصر في كل فن. كما يُراعى اختيار ما ينبىء عن التيارات السياسية والاجتماعية والفكرية في أصولها الكبرى ذات التأثير في التيارين الأدبي والفكري. وهذا ما يمهد للتأريخ للأدب.

5 ـ مراعاة ازدواج الاختيار في موضوع واحد بهدف تمكين التلميذ من الموازنة والنقد، كما يُراعى الاختيار العرضي للوقوف على التطورات الحادثة عبر عصور متتابعة. كالهجاء في الجاهلية والإسلام، ووصف الربيع لأبي تمام والبحتري للموازنة.

6 ـ في المرحلة الإعدادية، يُراعى في الاختيار التنوع الشامل في

المعاني الإنسانية كالوفاء، والشجاعة، وحب الوطن، والتضحية، والإخلاص، والصداقة، وغيرها مما نجده في الأدب القديم، والأدب الحديث، لأن القصد إلى الفنون مؤجل إلى المرحلة الثانوية، والاهتمام في هذه المرحلة محصور في تقويم اللسان، وبناء القيم، وإثراء الرصيد اللغوي لدى التلاميذ. ويستكثر من النصوص السهلة، خاصة ما يتصل ببيئة التلميذ، وقدراته العقلية والنفسية، وهذا ما تتيحه له النصوص الحديثة التي يسهل تصورها، وإدراك معانيها.

7 ـ مما يؤخذ على الاختيارات الميل الجارف نحو الشعر والإقلال من النثر؛ حتى استقر في نفوس التلاميذ أن النصوص أو الأدب هو الشعر، وما النثر إلا ضيف على خِوَان القوافي. لذلك ينبغي الإكثار من القطع النثرية في مواضيع متنوعة، كالخطبة، والمقال، والرسالة، والمقامة، والنثر العلمي والنثر المحايد، حتى يمرن التلميذ على هذه الفنون، ويطلع على حديقة الأدب، ويقطف منها ما يروقه، أو تتفتح موهبته على ما يناسبها.

طريقة تدريس النصوص:

في المرحلتين الإعدادية والثانوية ـ أي بعد الصف السادس من التعليم الأساسي ـ يجد المدرس نفسه أمام تلميذ أكثر نضجاً، وأقدر تفكيراً وفهماً، وأعظم طموحاً مما كان عليه في المرحلة الابتدائية. وهو ما يتطلب طريقة في التدريس تناسب هذا النمو، وتستجيب لأحواله المختلفة.

ومن الأسس العامة ـ قبل تفصيل الخطوات ـ التي ينبغي مراعاتها أن يعمد المدرس إلى إضاءة النص بذكر مناسبته، والحوادث التي بعثته في نفس صاحبه، وما أعقب النص من مواقف. كما يتعرف التلميذ صاحب النص في ترجمة موجزة جامعة لصفاته الذاتية، ومكانته في عصره، وما عُرف عنه من غرائب وحوادث. كما يجب من خلال الشرح لمعاني النص، الإشارة إلى ما فيها من سلوك إنساني، ونوازع خير أو شر، أودت بصاحبها إلى التهلكة، أو قادته إلى ما يحب ويرضى. وعدم الاقتصار على شرح المفردات، ورصد الفنون البلاغية، بل تكون المفردات سبيلاً نحو دراسة لغوية وفق قدرة

التلميذ، وتكون الفنون البلاغية مجالاً للتذوق، وإدراك الأثر البلاغي في نمو المعنى وتألقه، وهذا كله بإشارات خاطفة في سياق استيفاء المعاني حقها، والأفكار وحدتها.

ونجمل خطوات تدريس النصوص في التمهيد للنص، وعرضه وقراءته، ثم مناقشة عامة لمعانيه، وبعدها يبدأ الشرح التفصيلي، وما يتخلله من تذوق جمالي، ثم تحديد الأفكار الأساسية، والوقوف على الحقائق الأدبية والنقدية من مجمل النص.

وهذا كله بحاجة إلى تفصيل وبيان.

1 ـ التمهيد:

ويتناول موضوع النص ومناسبته، والتعريف بمؤلفه، ففي الموضوع يوجه المدرس أسئلة تثير شوق التلاميذ إلى قراءة النص، وتهيىء نفوسهم إلى استيعاب تفاصيله، والاستزادة من معانيه. وفي مناسبته يحسن أن يعرض المدرس الظرف التاريخي، أو الحدث الاجتماعي، أو الموقف السياسي، وغير ذلك مما بعث المؤلف على القول. وفي التعريف بالمؤلف يوجز المدرس حياته مركزاً على أظهر ما فيها، وصلته بالمناسبة.

2 ـ عرض النص:

وذلك بتعيين موضعه في الكتاب المقرر، أو بطبعه في أوراق وتوزع على التلاميذ أو بكتابته على سبورة إضافية.

3 ـ قراءة النص: وتلك خطوة ذات أهمية في توضيح النص أمام التلاميذ، لذلك يتولى المدرس قراءة النص قراءة واضحة متأنية، مراعياً تمثيل المعنى، ودقة الضبط، وصحة الشكل، وحسن الوقف، والتلاميذ يتابعون مدرسهم، وبأقلامهم يُشْكلون، أو يُصْلحون أخطاء المطبعة. ثم يختار المدرس تلميذاً مجيداً يقرأ من بعده، مع مراقبته حتى لا يخطىء فيشيع الخطأ بين التلاميذ السامعين، لذا يصحح المدرس الخطأ فور وقوعه. وتتكرر القراءة حتى يطمئن المدرس إلى إجادة التلاميذ قراءة النص.

4 ـ المناقشة العامة:

وتكون بتوجيه المدرس بعض الأسئلة التي توضح إجاباتها صورة مجملة للأفكار الأساسية في النص، وتقيس مدى فهم التلاميذ مجمل المعاني بأنفسهم. لذلك ينبغي على المدرس أن يحذر في أسئلته التعرض للجزئيات والتفاصيل، ويجتنب أسئلة التحليل، والتذوق الجمالي، أو الموازنة والمفاضلة، فما زالت الأفكار غائمة، والمعاني مجملة. وما جدوى هذه الأسئلة إلا تثبيط همم التلاميذ، وتفتير عزائمهم.

5 ـ الشرح التفصيلي:

أ ـ **الوحدات**: يقسم المدرس النص إلى وحدات، تتناول كل وحدة منها فكرة من أفكار النص الأساسية، أو صورة شعرية ممتدة، أو معنى جزئياً محدوداً. ثم يقرأ أحد التلاميذ الوحدة الأولى بمفردها بغرض الإعلان عن قصدها مستقلة بذاتها، وتمييزها من النص حتى يركز التلاميذ انتباههم عليها.

ب ـ **اللغويات**: ويتجه المدرس إلى اللغويات الصعبة ليشرحها قبل شروعه في الشرح والتحليل، لأن هذه الخطوة تعين على الفهم، وتيسر على التلاميذ المناقشة الواعية. وينبغي تجنب جمع لغويات النص كله في شرح مجموع قبل تناول الوحدات بالمناقشة، بل تفرد كلّ وحدة بشرح كلماتها الصعبة بعد قراءة الوحدة.

وسبيل شرح هذه المفردات، الإراءة وذلك بإظهار الشيء أو صورته، مثل تعريف البُوم بعرض صورتها أو مجسَّم لها، والعَضُد بالإشارة إليه. وقد يكون الشرح بذكر المرادفات؛ كتفسير الإياب بالرجوع، والغَضَنْفر بالأسد. أو بذكر الأضداد، كتفسير الوَفْرة بأنها ضد القِلّة، والمَيْن بأنه ضد الصدق، أو بالمرادف وهو الكذب. أو بذكر التعريف المحدد لمعنى الكلمة بأوصافها وخواصها مثل قولنا في المَيْح: هو النزول إلى البئر، ومَلْء الدلو منها، وذلك إذا قلّ ماؤها. وقولنا في رجل أمْعَط: بَيِّن المَعَط وهو الذي لا شَعْر في جسده. وقد يكون الشرح بالتفصيل والتشبيه فمثلاً في شرح الكَلَف نقول: شيء يعلو الوجه كالسّمسم، والكلف أيضاً لون بين السواد والحمرة، وهو

حمرة كدِرَة تعلو الوجه. وفي شرح المَسَد نقول: حبل من ليف أو خُوص، وقد يكون من جلود الإبل أو أوبارها، ويشبه ما نربط به البقر وما يستعمل في السفن. وقد يلجأ المدرس إلى الاشتقاق للشرح، مثل قوله في المحراث: آلة للحرث، وفي المبراة: آلة لبري الأقلام.

ولا يمكن تفضيل أحد الشروح السابقة على الآخر، فذلك متروك للمدرس، يختار ما يناسب تلاميذه حسب أعمارهم، ومعارفهم، ورصيدهم اللغوي من جهة، وحسب نوع الكلمة، ومعرفة متعلقاتها من جهة أخرى. فبعض الكلمات له أضداد معروفة أكثر من المرادفات، كالفشل الذي يُعَرَّف بأنه ضد النجاح، في حين أن للبعض الآخر مرادفات مستعملة مأنوسة أكثر من الأضداد، مثل: نزح ورحل، وهو ما نستعمله في كلامنا كثيراً.

وإن الشرح بالإراءة، والتفصيل والتشبيه، وذكر المرادفات، والأضداد، يوافق التلاميذ الصغار، أما التفهيم بالتعريف، والاشتقاق، فيوافق الكبار. ومما يجدر التنبه إليه أنه كلما استعمل المدرس طرقاً كثيرة للشرح والتفهيم، كان ذلك أدعى إلى تمكين المعاني في نفوس التلاميذ. ويبقى المحل الأعظم للشرح بوضع الكلمة في جملة تظهر معناها وتكشفه. وعلى المدرس أن يختار ما يراه مناسباً، على أن يثبت معاني الكلمات على الجانب الأيمن على السبورة.

جـ - **مناقشة معنى الوحدة**: بعد شرح اللغويات الصعبة في الوحدة يصبح طريق المعاني سهلاً ميسوراً أمام التلاميذ، فيوجه المدرس أسئلة جزئية تتناول محتوى الوحدة كلها، وليس من الضروري أن يرتب المدرس أسئلته لتوافق ترتيب الأبيات، أو جُمل النثر وفقراته، بل يرتبها على حسب ائتلاف المعاني؛ فقد يسأل المدرس في معنى البيت الثالث مثلاً لأنه مقدمة وتمهيد لمعنى البيتين الأول والثاني، ثم يسأل في معنى البيت الرابع لأنه نتيجة لمعنى الأبيات الثلاثة الأولى. وهكذا يصوغ المدرس أسئلته حتى إذا جمع التلاميذ إجاباتها كونت شرحاً للوحدة كلها، وكشفاً لما أراده الشاعر أو الناثر من هذه الوحدة. ثم يطالب المدرس أحد التلاميذ بصوغ معنى الوحدة كلها من مجموع الإجابات في عبارة متماسكة مترابطة. فإذا عجز التلاميذ عن هذه

الصياغة الإجمالية، أو طمح المدرس إلى صياغة أنيقة يحتذيها التلاميذ، قدّم لهم بعباراته شرحاً لتلك الوحدة بغير استعلاء في التعبير، أو إغراب في التصوير.

د ـ **التذوق الجمالي**: بعد ذلك ينتقل المدرس إلى الجوانب الجمالية في الوحدة، فيوجه التلاميذ نحو كلمة بعينها سائلاً عن تأثيرها في المعنى، ويوازن بين معنى وآخر، ويسأل عن صورة شعرية وسر جمالها، أو صياغة نثرية أحكمت موسيقى البديع بين فواصلها بلا تصنع، ويربط بين صورة بعينها والفكرة التي حوتها، ويوجه النظر إلى مدى التناسب بين التصوير والتعبير، ويسأل عن وضوح الفكرة أو غموضها، وأسباب ذلك. وفي النثر ينبه المدرس إلى التفاوت بين الجمل طولاً وقصراً، وأثر ذلك في موسيقى النثر، وكذا التضاد بين المعاني وتأثيره في التمييز بين المعاني وتوضيحها.

وفي المرحلتين الثانوية ودور المعلمين، يقف المدرس عند الفنون البلاغية كالتشبيه والاستعارة، والكناية، والمحسنات البديعية، والأساليب الإنشائية، ولا يقتصر على تعيينها وحصرها، بل يوجه الأذواق إلى تأثيرها في الصيغ التعبيرية، وجلاء المعاني، وما تمنحه هذه الفنون من إيحاء يزيد على المعنى المحدود للعبارة. ثم يلفتهم نحو التكرار ودلالته، والتقديم وأغراضه، والإيجاز وبلاغته. وهكذا يثير في نفوسهم مكامن الإحساس الجمالي بالتعبير الرائق المتميز، بغير إسراف يقطع على التلاميذ صلتهم بالنص الأدبي، ويحيل الدرس مباحث بلاغية مقصودة لذاتها. كما يجب رعاية المرحلة التعليمية في ذلك حتى لا نحمِّل التلميذ ما لا يطيق، أو نقحمه فيما لا قبل له به.

ثم ينتقل المدرس إلى الوحدات الأخرى في النص، ويعالجها بالطريقة نفسها، مع ضرورة الربط بين كل وحدة فكرية وما سبقها، حتى يظهر النص كله حلقات موصولة في تسلسل معنوي مؤتلف. وفي كل وحدة يثبت المدرس على الجانب الأيسر من السبورة الأفكار الرئيسة التي توصّل إليها التلاميذ من خلال مناقشاتهم، وتعتبر تلك الأفكار إجمالاً للوحدات كلها، حتى إذا سأل المدرس تلاميذه شرْحَ النص بجميع وحداته كانت تلك الأفكار هادياً ومرشداً للشارح، ينظرها فيذكر جزئياتها مفصلة متتابعة.

6 ـ الاستنباط:

أخيراً تكون نظرة شاملة بمناقشة التلاميذ فيما يصوره النص من المظاهر الكونية، أو المشاعر الإنسانية، أو الأحداث السياسية والتاريخية. والخصائص الفنية التي اتسق فيها النص مع غيره، أو خالفه فيها؛ مما ينبىء عن مذهب فني، أو مَعْلم أدبي، والسمات التي انفرد بها الأديب في نتاجه، وعُرف بها في عصره. وهذا كله يطرِّق لتاريخ الأدب عند قصده في حصة برأسها.

فوائد تربوية في تدريس النصوص:

1 ـ سبق القول بطغيان الشعر على النثر في اختيار النصوص والعناية بتدريسها، ولو أنصف المدرسون وغيرهم لأقاموا للنثر دولة في تعليمنا. فهو لساننا وتفكيرنا، وهو تاريخنا، وتفسير كتابنا الذي نزل به الوحي، وهو مركب علومنا، وسجل حضارتنا، وهو أداة تأريخنا للأدب ونقده، أي الأدب الوصفي، وهو بعد ذلك فن له مقوماته، وأعلامه، وموضوعاته.

وفي تقديري أن الشعر أيسر تناولاً، وأظهر نقداً، وأعلى صوتاً من النثر في مصادرنا، ودراسات القدماء بَلْه المحدثين؛ الأمر الذي جعلنا نسوّي بين ما شُغِل به المؤرخون والنقاد، وما ينبغي أن ننشىء عليه التلاميذ من أزواد هي عدتهم في حياتهم قراءة، وفهماً، وكتابة، وكذا متعة، وترويحاً ثقافياً سائغاً.

إننا لا نغمط الشعر حقه، ولا نقيم الموازين لتأخيره عن النثر أو زحزحته عن قمته، إنما ـ ونحن في حقل التعليم ـ نريد غذاء متوازناً ينمو عليه التلاميذ، فيه ما يُمتع ويُثري، وفيه ما يقوِّم الأقلام، ويُطلق الألسنة من عقالها، وفيه ما يمكّن من الأساليب قديمها وحديثها، وما يُقْدر الدارسين على التفريق بين الرسالة، والمقالة، والخطبة، والمحاضرة، والمناظرة، والمساجلة. فنطلب من التلاميذ أن يقرأوا أدب ابن المقفع، وروائع الخوارزمي، وأبي حيان التوحيدي، ويمتعوا أنفسهم برسائل الصابي وبديع الزمان الهمذاني، ويمعنوا النظر في كتابات العقاد، وأحمد لطفي السيد، والرافعي، ويتعرفوا الفكر الإنساني الممتع عند المنفلوطي، وحسن حسني عبد الوهاب الصمادحي، وغيرهم كُثْر. وحتى لا نُبعد القول

فنخرج عما نحن بصدده، نلفت الأنظار إلى هذه القضية الأساسية في نمو الناشئة فكراً، ولغة، ووجداناً.

2 ـ تتوقف الاستفادة من دراسة النصوص الأدبية على استيعاب المدرس لأهداف هذه الدراسة، واقتناعه بها، واتخاذه الوسائل لتحقيقها. وإن النص الأدبي أرحب مجال لغوي يمكّن التلميذ من لغته بكل مكوناتها، وأعظم ما ينمّي مهاراته وقدراته على نحو تطبيقي بعيداً عن التجريد الممل. وبقدر خطورة العمل تعظم المسؤولية؛ لذلك كان على المدرس أن ينوع أسئلته لتلاميذه، فلا تقف عند حد المعاني، بل تُنمِّي فيهم التذوق الجمالي في العبارة، فيسمو بأذواقهم من جهة، ويُشعرهم بالمتعة واللذة فيما يقرءونه من جهة أخرى. وعليه أن يسعى بهم نحو إقدارهم على نقد ما يقال أو يكتب وتحليله، والتمييز بين الغث والسمين، وبهذا يمنحهم الثقة في قدراتهم، ويزيد من مهاراتهم في التعامل اللغوي. كما ينبغي استغلال ما تفيض به النصوص من معلومات متنوعة في توسيع مدارك التلاميذ، وتعميق خبراتهم، وفهمهم الطبائع البشرية بما يوجه سلوكهم وجهة صالحة. وعلى المدرّس أن يرتقي بفنية التعبير لدى التلاميذ بإرشادهم إلى النماذج الرفيعة في النصوص، وإدراك أسرارها، وكذا الارتفاع بحصيلتهم اللغوية، ثم تمكين ذوي المواهب الأدبية من قرض الشعر أو ممارسة الكتابة وفق ما تتفتح عليه مواهبهم. وهذا كله متاح في النصوص بمهارة المدرس.

3 ـ إن حفظ التلاميذ بعض النصوص الأدبية ضروري حتى تمرُن سلائقهم على النماذج المُثلى، وتجري لغتهم على الصياغة الرصينة الجميلة، فضلاً عما يحصله التلاميذ من محصول أدبي لغوي، وما يُتمرس عليه من نطق سليم، وأداء ممثل للمعنى.

والحفظ ثقيل على التلاميذ، مؤرق للمدرسين، ولعل بعض الوسائل تشجع التلاميذ على الحفظ، كأن يقنعهم المدرس بجدواه، كما يرشدهم إلى الاعتماد على الطريقة الكلية، القائمة على حفظ عدد من الأبيات أو السطور التي تضم معنى مبسوطاً، أو عدة معانٍ مترابطة، ثم الانتقال إلى حفظ عدد آخر، مع ربطه بما سبقه، وهكذا حتى يُحفظ النص. وكذلك يهتم المدرس

باختبارات الحفظ وتقديرها بالدرجات المعلنة، واختيار النصوص الجاذبة لاهتمام التلاميذ. وقبل ذلك كله أن يكون النص واضح المعنى في نفوسهم. وأخيراً فإن الإغراء والتشجيع للمجيدين حافز لغيرهم على اللّحاق بهم، وإثارة للمنافسة بين الفصل كله.

4 ـ في تناول النص القرآني ينبغي أن يفْرق المدرس بين موقفه في درس النصوص، وموقفه في درس الدين؛ فهو في النصوص الأدبية يعمد إلى الأساليب والصيغ البلاغية، والتصوير المعجز، والاتساق بين المعاني وألفاظها. أما في درس الدين فإن المدرس يبصر تلاميذه بوعيد القرآن للكافرين، ووعده للمؤمنين، ويلفتهم إلى ما حاق بأقوام كذبوا الرسل وعصوا أمر ربهم، ويفصِّل القول في أوامر القرآن ونواهيه، وما تعود به على الخلق في الدنيا والآخرة، ويعمق في نفوسهم الإيمان والتقوى، وخشية الله.

ونهمس في أذن المدرس بضرورة إشعار التلاميذ بالخشوع والهدوء في درس القرآن الكريم، وذلك بما يرونه منه في قراءته، وفي شرحه، حتى يتميز النص القرآني من غيره.

5 ـ ابتُلي التلاميذ ببعض الكتب التجارية التي تخدعهم بشرح القصائد بيتاً بيتاً بأرقام مسلسلة، وفواصل بين الأبيات صارمة، ثم لا تترك شاردة بلاغية إلا أحصتها، ولا واردة إلا رصدتها بمصطلحها، على حذو الرموز الرياضية والمعادلات الكيميائية، ولا تمسّ الذوق البلاغي إلا بعبارات سطحية ساذجة، تبعث على الخمول والملل، مثل: تثير الخيال وتبعث على التأمل، عبارة فخمة وألفاظ جزلة، صورة مؤثرة وعاطفة جياشة، تصوير رائع وتعبير أخاذ، وغير ذلك من العبارات التي يلجأ إليها التلاميذ الخاملون في إجاباتهم عند عجزهم. وهذا ما لا ينبغي على المدرسين تقليده، أو مجاراته، أو قبوله من تلاميذهم، بل يصحبونهم في سياحة فكرية، تبرز من خلالها الفنون البلاغية إضافات معنوية، ومتعاً نفسية. انظر ـ مثلاً ـ قول علي محمود طه، يصف جيش طارق بن زياد:

أشباح جِنٍّ فوق صدر الماء ... تَهْفُو بأجنحة من الظلماء
أم تلك عِقْبان السماء وثْبن من ... قُنَنِ الجبال على الخضم النائي

تجده صور الجنود جناً وعقباناً، ونسج من الظلام أجنحة، وهذا ما لا يفيد التلميذ تذوقاً لروعة التصوير في المعنى، فإذا أنصفنا التعبير قلنا: لقد تمكن الجنود من سفنهم خفافاً مسرعين، في جرأة وشجاعة، لا يهابون البحر وأمواجه، ولا الليل وظلماته. فإذا قصدنا التذوق البلاغي سألنا التلاميذ: لم صور الشاعر الجنود جنًّا وعقباناً؟ ولماذا جعلهم فوق صدر الماء لا سطحه؟ وكيف جعل من الظلام عوناً لهم وليس عائقاً؟ وبم أظهر شجاعتهم وشدة اندفاعهم؟ ومن الإجابات يدرك التلاميذ خفة الجنود، وجرأتهم، وانقضاضهم على الأعداء؛ بفضل تصويرهم جنًّا وعقباناً، كما يدركون التمكن والسيطرة من استخدام الشاعر الصدر بدلاً من السطح، ويقفون على مغزى تسخير الشاعر الظلام ليكون عوناً للجنود في اندفاعهم نحو الأندلس، ثم يفطنون إلى سر اختيار الشاعر للجن لما يعرف عنه من القدرة على الخوارق، وأن العقبان الواثبة من القمم الشامخة فيها إخافة، وقوة اندفاع، وقصد الفريسة قصداً. وهذا كله مجموع لجيش طارق في البيتين باختيار الشاعر عناصر الصورة من الجن والليل، والعقبان الواثبة. أما رصد التشبيه والاستعارة فإنه لا ينبىء عما تفتحه المناقشة من أنماط تعبيرية استمدت قوتها من صيغ بلاغية مقصودة لقوة دلالتها، وعظيم تأثيرها.

فلنتجه نحو التحليل النقدي، وإلْبَاس المعاني صيغها البلاغية، بلا عزل بين المعاني والصور البلاغية، مما يجعل المعنى في جانب، والبلاغة المجردة في جانب آخر وهذا يسبب ذبولاً لوضاءة المعاني، وحرمانها من الكِسْوة البلاغية.

٦ ـ دأب المدرسون على جمع الأدب مع القراءة والنحو والبلاغة في تطبيق واحد، وبغض النظر عن هذا الجمع ومدى جدواه، فينبغي العناية بسؤال النصوص الأدبية الذي يوجه التلميذ في دراسته، وبتفصيل أوضح فإن السؤال ـ في النصوص وغيرها ـ يوجه التلاميذ في دراستهم، ويرشدهم إلى المطلوب منهم تحصيله في دراسة النص الأدبي، فإذا عوّدنا التلاميذ على أسئلة مثل:

اشرح قول الشاعر... أكمل إلى قوله... من قائل الأبيات... استخرج

من الأبيات استعارتين وتشبيهين ومحسناً بديعياً. . . ، فإن التلاميذ ـ وقد عرفوا المطلوب منهم ـ سيعنون بالشرح، والحفظ، والحرص على اسم الشاعر، وإحصاء الفنون البلاغية في النص. فيكونون بذلك مستعدين للسؤال، ولا يزيدون على ذلك شيئاً.

أما إذا طالبناهم بالموازنة بين المعاني، والتعليل لصورة آثرها الأديب على غيرها، وإذا سألناهم عن ظاهرة أدبية في نص معين، وقَارنّا بين نص مدروس وآخر لم يدرسوه لنقد المعنى في كل منهما، وإذا سألناهم نثر الأبيات، أو بيان أثر صورة بلاغية معينة في قوة التعبير، فإن التلاميذ سوف يستعدون للإجابة؛ بالدراسة المستجيبة لاتجاهات الأسئلة. وبهذا لا يكون السؤال تقويماً وقياساً وحسب، بل تحديداً وتوجيهاً إلى نوع الدراسة المطلوبة. وهذا ما يجعل الأسئلة عنصراً خطيراً في البناء التعليمي. لذلك يلجأ كثير من المدرسين إلى عرض أسئلة نموذجية على تلاميذهم، ثم يأخذون بأيديهم في الإجابة عنها، على سبيل التدريب؛ حتى لا يفاجَئُوا بما لم يألفوه على مدار سنتهم الدراسية في التمرينات المباشرة المحدودة، وهو ما يحدث أحياناً في الامتحانات العامة التي يُعدّ لها بإتقان لم يألفه بعض التلاميذ في تطبيقاتهم، فترتبك إجاباتهم، وأحياناً لا يعرف كثيرون منهم مقصد السؤال، ويتوسل إلى الملاحظين بعضهم ليوقفه على المطلوب من الأسئلة.

ثانياً ـ تاريخ الأدب:

قبل سنوات مضت كان المدرسون ينحون في تدريس تاريخ الأدب منحى تاريخياً جافاً، ويعتبرونه مادة قائمة بذاتها، تبذل فيها الجهود والحصص، وتكتب فيها الكتب والملخصات، وتخصص لها أسئلة مستقلة في الامتحانات، بعيداً عن مادة الأدب.

وكانوا في حصص تاريخ الأدب يفيضون في الحديث عن الأدب في عصر معين، بعيداً عن النصوص التي بين أيديهم، بطريقة تجريدية أو وصفية، تتشابه فيها الأوصاف والأحكام؛ فالخطابة الإسلامية نابضة قوية، والأموية ناصعة متأنقة، والعباسية فياضة هادفة، وهكذا في كل الأغراض النثرية والشعرية، تكاد الأحكام تتطابق أو تتقارب، بلا محصول من وراء تلك

العبارات الغائمة. ويتعرضون للأعلام ذاكرين ما اجتمعوا عليه من خصائص، موضحين المعالم البلاغية والنقدية التي استحدثوها، أو تابعوا فيها من سبقوهم. فإذا قصدوا التمثيل للفنون الأدبية وأعلامها اختاروا أبياتاً مفردة مبتورة، ويكلفون طلابهم حفظها كالشواهد النحوية.

وكان المؤلفون للكتب المدرسية يقيمون من النصوص الأدبية شواهد على تاريخ الأدب الذي قرروا حقائقه، وأثبتوها على صورة قواعد، وقسموها مدارس موزعة، وفصولاً متشعبة. استوعب المدرسون ذلك كله، فجعلوا من تاريخ الأدب أساساً مُقَدَّماً، وجاء النص تابعاً مؤخراً، ثم زادوا طلابهم مذكرات جمعت ما تفرّق، وأوجزت ما أطالوه وفصّلوه.

وبهذا صار الأدب ذيلاً، وتاريخ الأدب رأساً، وهو ما أفقد الطلاب التذوق للنص المنتقى، وأحال الدراسة الأدبية كلها إلى قواعد جافة؛ في النص تفتيت يُذْهِب برونق المعاني، واتصال الأفكار، وفي تاريخ الأدب تلقين يُخْمل النفوس، ويكدّ الأذهان.

وتاريخ الأدب ـ في موضوعه ـ هو البحث في أحوال الأدب عبر عصوره وأطواره، ورصد ما أثّر فيه بالتطور أو التغير أو الاستحداث، والكشف عن العوامل التي بعثته على نحو متميز في مبانيه ومعانيه، أو في فنونه وموضوعاته وأجناسه، وما اعتوره في بيئات وأزمنة لها خصوصيات سياسية، أو ثقافية وحضارية، أو طبيعية، أو اجتماعية. مع الإلمام بحياة الأدباء المعالم الذين وجهوا الأدب، وقادوا تطوره، وأثّروا فيه على نحو متميز كمسلم بن الوليد، وأبي تمام، وابن الرومي، والمتنبي، وأبي العلاء المعري، وفي العصر الحديث كان لميخائيل نعيمة، وإيليا أبو ماضي وشعراء المهاجر تأثير في الشعر عظيم. وبهذا يكون تاريخ الأدب شاملاً دراسة الأدباء وترجمتهم ونقد نتاجهم، كما يشمل الحياة الأدبية في ظواهرها، ومعالمها في كل طور من أطوارها، أو عصر من عصورها، أو فن من فنونها. وهذا كله لا يرصد إلا بالنص الأدبي الكاشف عن الظواهر، والأحداث، والتطورات، وهو ما يفرض تقديم النص في كل مبحث، أو دراسة أدبية.

أهداف تدريس تاريخ الأدب:

إن أدب الأمة هو نتاج حضارتها، وصورة ما تقلب فيه أبناؤها من علوم وثقافات ومعارف، وما جرى عليها من أحداث، وما خالطه أعلامها من مواقف نضحت في نتائجهم.

1 ـ لذلك استُحدث التأريخ للأدب ليكون نافذة يطلع من خلالها الطلاب على ماضي أمتهم، وليتمكنوا من إدراك حاضرهم الموصول بماضيهم. ثم تكون لهم إحاطة بميادين الاستخدام اللغوي، والتطورات التي مرت بها تلك اللغة عبر أزمنة متتابعة، حاملة خصائصها، ناقلة وجدان أبنائها، وعقول مفكريها، مستجيبةً لكل مستحدث وافد، بغير قصور في مكوناتها، أو اختلال في صياغتها. وهو ما يبعث الثقة في تلك اللغة بين دارسيها.

2 ـ والطلاب طموحون إلى تعليل الظواهر، ومعرفة الأسباب والبواعث لكل ظاهرة أو تطور وتغير. فيدرسون الأدب ويقفون على التفاوت بين العصور، والأغراض، والأدباء. فهم يقرءون لشعراء الجاهلية صفحة مبسوطة واضحة، ويتأملون أدب القرنين الثالث والرابع عند أبي تمام، وابن الرومي، والمتنبي، ويقفون عند مقامات الهمذاني وأدب بني ساسان، ويطوفون بموشحات محمود القُبْري، وابن بَقيّ، والأعمى التطيلي، وهم في هذه السياحة الأدبية المتقلبة يتشوفون إلى التعليل لهذا التفاوت بين شعر طرفة بن العبد، وشعر أبي تمام، وبين نثر قُسّ بن ساعدة، ونثر ابن المقفع، والأسباب التي أنبتت الموشح في بوادي الأندلس، وحرمت منه بوادي الشام مثلاً. وهذا ما يبسطه تاريخ الأدب، المعتمد على النقد الأدبي اعتماد تلازم بالضرورة، فيبلّ الصَّدَى، ويروي الغُلّة.

3 ـ أما أعلام العرب فحظهم في التاريخ الأدبي ليس بالقليل، وهم وإن أفردوا بترجمتهم، فإن ذكرهم وعرض أحوالهم في فنونهم يضيء للأدب وتاريخه طريقاً يكشف أسباب التطور والتغير، ويفْرق بين اتجاه وآخر؛ مما يقيم الطبقات، ويؤسس المدارس الأدبية التي هي غاية ما نصبو إليه في دراسة الأدب. ثم إن هؤلاء الأعلام يمثلون للطالب نماذج بشرية متميزة،

ومعارض فكرية يجد فيها ألواناً ومنازع شتى، بل يعثر من خلالها على مُثُلِه التي تستوي على سوقها في سن الحداثة.

4 - ومن الناحية العلمية، فإن تاريخ العلوم - وهو شاغل علماء عصرنا - يفرض علينا تدريب التلاميذ على طريقة جمع الظواهر، والتأصيل لها، ورصد المعالم والتأليف بينها في أُطُر متجانسة، وتلمّس الأسباب، والوقوف على العلل المفسرة للوقائع في حياتنا الفكرية. فلا ندع حياتنا الأدبية تجول بيننا إلا وأزِمّتها في أيدينا، وأسرارها صوب أبصارنا، وملء بصائرنا.

5 - وتعويد الطلاب البحث على أسس من الرصد للوقائع، واستقراء النصوص، وجمع الأشباه والنظائر، والاستنباط الرصين المستند على مقدمات صحيحة.

طريقة تدريس تاريخ الأدب:

وكما أسلفنا القول، فالأدب قاعدة تاريخ الأدب، لهذا كان الاعتماد على النص جوهر عمل المدرس وركيزته، وطريقاً يسلكه الطالب في دراسته تاريخ الأدب.

1 - تجمع النصوص جمعاً انتقائياً هادفاً، وفق موضوع الدراسة التاريخية، وتعرض من جميع جوانبها خاصة ما يتعلق بالخصائص الفنية، والظواهر الأدبية اللافتة للدارس؛ كشيوع البديع في نثر ابن العميد وأشياعه في القرن الرابع، وتراجُع الغزل في شعر المتنبي عن سائر أغراضه، وتأثير الأدب الفارسي في الأدب العربي كالذي ترجمه ابن المقفع، وما نظمه الشعراء من ذوي اللسانين.

2 - العناية في دراسة النصوص بما تفصح عنه من مؤثرات في العمل الأدبي، كاقتراب الشام من بادية الحجاز وأثر ذلك في أدب هذا الإقليم، وشيوع الغناء والترف في المدينة وأثرهما في الأدب زمن الأمويين وأسباب ذلك سياسياً واجتماعياً، وتفشّي الغزل بالمذكر وبواعث ذلك، وانتشار شعر المجون زمن الدويلات العباسية وأسبابه.

3 - توجيه التلاميذ نحو ما تفيض به النصوص من اتجاهات سياسية أو

دينية، وغيرها من أحوال اجتماعية، وعوامل تـاريخية، تلك الاتجـاهات التي تفسِّر كثيراً من الظواهر الأدبية، وتردّها إلى بواعثها، أو تجمع حولها طبقـة من الأدباء هم نتاجها المتميزون بها. وهذا كله يقيم من النصوص بناء مؤتلفاً، في طوائف موصولة بأسبابها. ومثال ذلك ما تزخر به نصوص الشعـر السياسي في العصر الأموي من اقتبـاس، وتضمين لتقوى حجـة كل حـزب، وتُدعم دعـواه في مواجهة خصومه، وما شاع منذ القرن الخـامس بالأنـدلس من رثاء الـدول والممـالك بعـد سقوطهـا في يد النصـارى، وضعف الأفكـار في الشعـر زمن الأتراك العثمانيين بالمشرق.

وتلك نماذج وأمثلة لما يعرضه المدرس، وهو يتنـاول النصوص في درسهـا على ما فصلناه في موضعه؛ تمهيداً لخطوة تالية في تاريخ الأدب.

4 ـ وبعـد أن ينتهي المدرس من تـدريس مجموعـة من النصوص يـراها ممثلة لاتجاه معين، أو كاشفة لظاهرة مرموقة، تكون قد تجمعت لـديه طـائفة من الأحكام الأدبية النقدية كالتي ذكرنـاها فيمـا سبق، وهنا يجـدر به أن يفـرد حصـة ينسّق فيها مـا تفرّق من دروس الأدب، ويصـوغ حقائق الأدب صيـاغـة منطقية، كـأن يعرض للفنـون الشعريـة التي تناولهـا الشعراء، ويـذكر قـديمها ومستحدثها، والعوامل المؤثرة في قرائح الشعراء، ومـدى تصوير هذا الشعـر لتيارات الحياة السياسية والاجتماعية والفكـرية والـدينية، وطـوائف الشعراء أو طبقاتهم وقد اجتمعوا على حذو معين، وأحيـاناً يـذكر المـدرس ما طـرأ على الأوزان العروضية كالمزدوجات والمسمطات والدوبيتيات.

وبهذا يكون تاريخ الأدب تابعاً للدراسة النصية، مؤسساً على ما استقـر بين أيدي الطلاب، وقد تَهَيَّئُوا له في درسهم للنصوص.

5 ـ من المفيد أن يُعنى المدرس بتنـظيم عناصـر موضـوع تاريـخ الأدب بمشاركة طلابه، ويثبتها على السبورة موجزة واضحة، ثم يدلّهم على المراجع المتـوسعة في دراسـة الموضـوع، لمن يتطلع إلى الاستـزادة منه، واستقصـاء جوانبه.

ثالثاً ـ التراجم الأدبية:

وكما درسنا النصوص الأدبية باعتبارها نتاجاً لأعلام متميزين، وصورة أدبية لعصور وأطوار عاشها الأدباء، وعكسوها فيما أنشَئُوه ـ درسنا تاريخ الأدب لتثمر النصوص بين يديه خصائص مجموعة، ومدارس أدبية ومذاهب فنية، إلى كثير من الحقائق الثابتة بالتأمل الشامل، والاستقراء المستوفي شروطه.

ثم جاءت التراجم الأدبية ـ وهي من باب التاريخ ـ لتكمل حلقة الدراسة الأدبية بعناصرها الثلاثة: الأدب، وتاريخه، وأعلامه، ويكون ذلك بتصفح حياة هؤلاء الأدباء للوقوف على عوامل نبوغهم، والعوامل التي أثّرت في أدبهم، والفنون الأدبية التي أجادوها وعرفوا بها، ومنازلهم في عصورهم، وتأثيرهم فيمن خلفهم. كما نتعرف مصنفاتهم من دواوين أو كتب في موضوعات نقدية أو تاريخية أو أدبية، وغيرها مما يضيء جوانب الأديب، ويُعلي ذكره بين أيدي الدارسين. لذلك كانت التراجم قرينة الدرس الأدبي، واستكمالاً لأحد عناصره.

كما تمكّن دراسة تراجم الأدباء الطلاب من التدريب على أساليب النقد الفني؛ بغية الوقوف على مكونات الأديب النفسية، وقدراته الفنية، ومهارته في تصوير الحياة التي خالطها. وتفسح التراجم في معارف الطلاب فيدركون العوامل المطورة للأدب، المؤثرة في بعثه على نحو متميز، كالعوامل السياسية، والاجتماعية، والطبيعية، والمذاهب الدينية؛ وهو ما يجعل الطالب قادراً على التعليل، وردّ الظواهر إلى أسبابها، والبصر بما يبعث على ازدهار الأدب أو انحطاطه.

ولدراسة ترجمة أديب ما ينبغي عرض النصوص الكاشفة لفنه وأحواله، وهذا ما سلكه القدماء والمحدثون في تراجمهم، كابن سلام الجمحي في طبقاته، وابن قتيبة في كتاب «الشعر والشعراء»، وابن المعتز في «طبقات الشعراء»، وأبي بكر الصولي في «كتاب الأوراق»، والباخرزي، والعماد الأصفهاني فيمن ترجموهم، ومن المحدثين طه حسين في كتابه «مع المتنبي»، والعقاد في كتابه «ابن الرومي»، والجارم في كتابه «فارس بني حمدان».

وتسير خطوات درس التراجم على منهج هذا تفصيله وبيانه:

1 - يقدم المدرس لموضوع الترجمة بما يهيىء أذهان الطلاب، ويجعلهم يستحضرون أطراف الترجمة من نصوص صاحبها، وما كشفت عنه من أمور في الفن الأدبي، وأحوال العصر، والأحداث التي جرت موصولة بالمترَجم. كأن يسألهم مثلاً في ترجمة الجاحظ - وقد درسوا له نصاً في وصف الكتاب - عن خصائص أسلوبه، وأهم مؤلفاته، وعن عصره، وتأثير الثقافات الوافدة على تكوينه العلمي، وغير ذلك مما عرفه الطالب في حصة النصوص. وهذا استحضار للمعلومات السابقة.

2 - ثم يبدأ المدرس في التعريف بصاحب الترجمة منطلقاً من المعلوم للطالب إلى المجهول أو الجديد على معارفه، فيتحدث عن عصره، ومولده، ووفاته، ونسبه ثم ينتقل إلى ثقافته وفق ما شاع في زمنه، وأبرز ما تعرض له في حياته؛ كالعلاقة بين المتنبي وسيف الدولة ثم انصرامها، وما جرّته عليه من متاعب، وكالأسْر في حياة أبي فراس وما قاله في رومياته، وكالمناظرة التي جرت بين بديع الزمان والخوارزمي، وآثارها. كما يعرض لفنه الأدبي الذي عُرف به أكثر من غيره؛ كالهجاء عند الحطيئة، والغزل عند عمر بن أبي ربيعة، والمدح والوصف عند البحتري. والسمات التي تميز بها في أدبه كالغوص وراء المعاني وتوليد الأفكار عند ابن الرومي، والإغراب في المعاني والألفاظ عند المتنبي، والاتجاه الفلسفي في شعر المعري. ولا بأس من عرض بعض آراء النقاد التي ذكروها في كتبهم عن الأديب ناثراً أو شاعراً كالذي قاله الآمدي في البحتري وأبي تمام، وما قاله علي بن عبد العزيز الجرجاني في المتنبي، وما قاله العقاد في ابن الرومي، وما قاله شوقي ضيف في نثر الصاحب بن عباد، ومقامات الهمذاني، ورسائل الصابي.

والطريقة الإخبارية أو الإلقائية هي الغالبة - عادة - في دروس التراجم، مع ما يتخللها من المناقشة والاستنباط بين المدرس وطلابه، كلما سنحت فرصة لذلك، خاصة عند تقرير الحقائق المستنبطة من سيرة الأديب، والتي يرتبها المدرس على السبورة ترتيباً نوعياً (شخصه - عصره - بيئته - أدبه وخصائصه الفنية. . .) مع مراعاة الربط بين هذه العناصر ربطاً محكماً قائماً على التأثير والتأثر بين السابق واللاحق.

3 ـ يعرض المدرس مزيداً من النصوص التي تكشف عما أثبته للمترجَم من حقائق، وعليه في هذه النصوص أن يعالجها بالتحليل والنقد، والاستنباط المؤسس على الملاحظة وتأمل مبانيها ومعانيها، وفي هذه الخطوة ينشط عمل الطلاب بتوجيه المدرس. والفرق بين هذه الخطوة وسابقتها، أن الخطوة السابقة معتمدة على ما درسه الطلاب للأديب من نصوص، وهذه الخطوة الجديدة تؤكد على ما سبق، وتوسع دائرة الملاحظة، وتفسح للاستقراء أن يتأكد وتطّرد عناصره. فهما خطوتان متكاملتان. كما يجب أن تتنوع هذه النصوص المختارة على نحو ما نلاحظه في الكتب المدرسية، حتى تشمل كل جوانب الأديب أو أكثرها، وتعبر عن خصائصه الفنية.

4 ـ يعمد المدرس إلى الربط بين الأدباء المتماثلين في مذهبهم الفني؛ إقامة للمدارس أو المذاهب الأدبية التي هي غاية نقصدها؛ حتى لا تبقى النصوص نتفاً مبعثرة بلا رابط يجمعها، وحتى نقيم من الأدباء جماعات وزمراً متشابهة في الأصول الأدبية. وقد فطن ابن سلام إلى ذلك في «طبقات فحول الشعراء» عندما جمع كل أربعة شعراء متماثلين متكافئين في طبقة، وفي مناهجنا مثل ذلك، وعليه يجري المدرسون، عندما جعلوا مدارس النثر أربع: مدرسة ابن المقفع، والجاحظ، وابن العميد، والقاضي الفاضل. ثم أقاموا للشعر ثلاث بيئات متميزة بخصائص فنية، فبيئة العراق، وبيئة الشام، وبيئة الحجاز، وشعراؤها موسومون بها. لذلك يجب على المدرس أن يوازن بين الأديب موضوع الترجمة وأقرانه في مذهبه، ثم يُسلكه في مذهبهم؛ لينمو البناء الأدبي بين أيدي الطلاب، وفي نفوسهم على قواعد متينة واضحة متسقة.

5 ـ أخيراً يعلن المدرس عن بعض المصادر المتوسعة في ترجمة الأديب، وذلك لتمكين بعض الطلاب الموهوبين من الرجوع إلى المكتبة، والتوسع في جمع المعلومات أو حفز من يتطلع إلى الاستزادة من سيرة أحد الأدباء أن يجد بغيته في المطولات. وهي كثيرة يجدر بالمدرسين أن يُلموا بمادتها ليفيضوا على طلابهم من بطونها. ومن هذه الكتب غير ما ذكر سابقاً، معجم الأدباء لياقوت الحموي، ووفيات الأعيان لابن خلكان، والوافي بالوفيات لصلاح الدين الصفدي، وفوات الوفيات لابن شاكر الكتبي، وخريدة

القصر للعماد الأصفهاني، وغيرها وفير عظيم النفع للمدرس والطالب.

6 - يملي المدرس على طلابه أسئلة عن الترجمة تغطي كل جوانبها، وتتنوع وفق تنوع عناصرها، وتؤجل الإجابات ليقوموا بها في منازلهم أو في المكتبة، ثم يستمع المدرس إلى بعض هذه الإجابات في حصة أخرى ويقوّمها، ويوجِّه أصحابها.

رابعاً - البلاغة:

إذا كان الأدب فن القول الجميل شعراً ونثراً، فإن البلاغة دعامته التي توشّي الأفكار بأسباب القوة والتمكّن من النفوس، فتبعث على الإعجاب المصاحب للمعاني، أو الحزن المبثوث في ثنايا العبارات، وتنقل مشاعر الأديب وهو يعاني تجربته مما لا تستطيعه اللغة المجردة. وبهذا تكون البلاغة ضرورة فنية لفهم الأدب وتذوقه، والوقوف على خصائصه ومواطن الجمال فيه، والتعرف على أسرار هذا الجمال، وأسباب سيطرته على النفوس.

والبلاغة من الجانب التعليمي، تنمّي التذوق الفني للأدب لدى الطلاب، فلا يقتصرون على جمع المعاني وفهمها بل يغوصون وراء الصياغة وما تنشره في النفس من مشاعر وأحاسيس متنوعة، وهو ما يوقفهم على أخص ما يميز الأدب الجيد من غيره، ويمكّنهم من امتلاك الوسائل المعينة لهم على الإبداع إن هم قصدوه، ويقدرهم على نقد الأدب والتمييز بين الأدباء.

البلاغة والنص الأدبي:

جرى بعض المدرسين على تدريس البلاغة بعيداً عن النص الأدبي الذي هو عشها ومرتع جمالها، فيلجأون إلى أمثلة مصطنعة مبتورة يُعيّنون فيها الفنون البلاغية، ويُملون على الطلاب تعريفات تحدد أركان كل مصطلح، وتَذكّر أنواعه. فالسجع توافق الفواصل على حرف واحد، والطباق هو الجمع بين الشيء وضده، وللتشبيه أربعة أركان هي المشبه والمشبه به وأداة التشبيه ووجه الشبه، وهكذا عُرفت البلاغة قواعد وأقساماً وتعريفات لا تعرف إلى التذوق الجمالي طريقاً. ثم إن هؤلاء المدرسين حين يقصدون فنون البلاغة في النص الأدبي المقرر لا يبعدون كثيراً عما ألفوه في درس البلاغة، فيعينون

أنواع البيان في النص، وفنون البديع الظاهرة في العبارات، ويشيرون إلى جوانب من علم المعاني كالإنشاء وغرضه البلاغي، ويكتفون بهذا التعيين الحاصر للأنواع البلاغية في النص.

كان ذلك شائعاً في عقود مضت، ثم أضحى اليوم غريباً مستهجناً يتحاشاه المدرسون فيما يقدمونه لطلابهم في دروس البلاغة والنصوص الأدبية.

إن الطريقة المُثلى لإطلاع الطلاب على الأثر البلاغي في الأعمال الأدبية، وتمرسهم باستعماله على نهج البلغاء هو دراسة النص الأدبي دراسة جمالية، تُفهم أفكاره وتُناقش معانيه وتدرك مجازاته، وتحلل الصيغ البلاغية، ويُوازن بينها وبين غيرها في معناها بغير مجاز؛ ليدرك الطلاب سرّ الفن البلاغي في المعنى. ومثال ذلك قوله تعالى: ﴿ مَّثَلُ ٱلَّذِينَ يُنفِقُونَ أَمْوَٰلَهُمْ فِى سَبِيلِ ٱللَّهِ كَمَثَلِ حَبَّةٍ أَنۢبَتَتْ سَبْعَ سَنَابِلَ فِى كُلِّ سُنۢبُلَةٍ مِّاْئَةُ حَبَّةٍ وَٱللَّهُ يُضَٰعِفُ لِمَن يَشَآءُ وَٱللَّهُ وَٰسِعٌ عَلِيمٌ ﴿٢٦١﴾ ﴾.

يناقش المدرس طلابه في المعاني، والتشبيه، وأثره في تمكين حب الإنفاق في النفوس.

- فيم يكون الإنفاق في سبيل الله؟ في طاعة الله كالجهاد والصدقات.

- متى تُنبت الحبة سنابل وحَبّا؟ إذا بذرت في أرض طيبة وأصابها الماء.

- ما العلاقة بين الإنفاق في سبيل الله والحبة المباركة؟ الأعمال الصالحة ومنها الإنفاق في سبيل الله ينمّيها الله عزّ وجل لأصحابها كما يُنمّي الزرع لمن بذره في الأرض الطيبة.

- كيف رغّب الله عز وجل في الإنفاق؟ بتصوير المنفقين في إيداعهم المال عند ربهم، بحبّة أُودعت أرضاً طيبة، فكان العائد مباركاً أضعافاً مضاعفة، ثم جاء التذييل مُطمِعاً فيما لا يُحدّ من إفضال الله على المنفقين.

وبعد هذا التحليل للمعنى، الموضح للتمثيل في الآية، يجد المدرس طلابه على وعي بهذا التشبيه الذي مكّن للمعنى في نفوسهم، ولن يكون المصطلح البلاغي مفاجئاً لهم أو بعيداً عن مداركهم.

فإذا قلنا في معنى الآيـة: إن المنفقين أموالهم في سبيـل الله يضاعف الله الثواب لهم، ويبارك في أمـوالهم، ويفيض عليهم من واسع فضله أضعـاف ما أنفقوا، فإننا لا نشعر بقوة المعنى وعظيم أثره في النفس، كما نقف عليـه فيما مثلت به الآية الكريمة من الحبة في قلتها، وعظيم نتاجها، ووفرة عطائها لمن حولها، كل ذلك وهي حبة واحدة نراها ضئيلة لكن وراءها فيض غير محدود. وهو ما انتقل بالتمثيل إلى الإنفاق فأثراه. وبمثـل هذا التنـاول الأدبي البلاغي تدرس فنون البلاغة بالاعتماد على التذوق، واتخاذ النص سبيلاً إلى ذلك، إذ البلاغة والأدب رفيقان لا ينفصلان، وفصلهما عن بعضهما يفقـد الأدب رونقه وجماله، ويحرم البلاغة منابتها التي تدرك في رياضها.

أسس الدراسة البلاغية:

وبعـد أن مثلنا لتـدريس البلاغـة على هـدى من الـروائـع الأدبيـة، يجـدر بالمدرس أن يضع نصب عينيه بعض المبـادىء والأسس التي تعينه في عمله، وتوجهه في تدريس البلاغة، والوصول بطلابـه إلى إدراك أسرار هـذا الفن في الأدب.

1 ـ حقيقة البلاغة:

عُرفت البلاغة بأنها كلّ ما تُبَلِّغُ به المعنى قلبَ السـامع، فتُمكِّنُـه في نفسه كتمكُّنه في نفسك، مع صورة مقبـولة، ومَعْـرض حسن، وهي كذلـك إيضاح المعنى وتحسين اللفظ. فالبلاغة بهذا المفهـوم معنية بـالمعاني وصيغهـا التي تسكن القلوبَ في أجمل صورة، وأقوى تمكن. لذلـك لا يستغني الأدب عن الفن البلاغي الذي يعطيه التأثير والقوة، بل لا يُسَمَّى الكـلام أدباً إلا بـرعايـة مقتضى الحـال، ونقل الحقيقـة المبتذلـة إلى مجاز يلفت الـوجدان نحـوهـا، وجناس يوقف عند المتشابه لفظًا المختلف معنى، وطباق يميز بين الأضـداد، وهذه وغيرها من الفنون البلاغية وسائل يبلغ بها الكلامُ النفـوس، وهو مقصـد الأدباء الذي نسعى إلى كشفه والوقوف عليه في نتاجهم شعراً ونثراً.

2 ـ البلاغة والنقد في الأدب:

إذا كـانت البلاغـة للأدب لازمـة للمعاني وصيغهـا، فـإن النقـد يمكّن من

تحليل الأدب ومعرفة ما فيه من قوة أو ضعف، والتمييز بين تجارب الأدباء وخبراتهم، واكتشاف الوظيفة الانفعالية والرمزية للغة في الأعمال الأدبية، والفرق بين الاستعمال الرمزي والاستعمال الانفعالي للغة، أن الأول هو تقرير القضايا وتنظيمها وتوصيلها للآخرين، أما الثاني فيستعمل الكلمات بقصد التعبير عن الإحساسات أو المشاعر والمواقف العاطفية والنفسية.

فالنقد بهذا المعنى يحلل ويحكّم ويقوّم الأدب في ضوء الحقائق البلاغية. وعلى ذلك فالأدب والبلاغة والنقد بينها علاقة وثيقة؛ فالأديب ينتج في ضوء البلاغة وفنونها المعينة له على صياغة أفكاره وإبراز انفعالاته النفسية، والناقد يتناول هذا النتاج بالموازنة والتحليل وتسليط المُعايير البلاغية عليه ليضعه في الحكم المناسب لمقوماته الأدبية البلاغية. أما البلاغة فهي بين الأديب والناقد، يجول بها الأول فيما ينشئه، ويحكمها الثاني فيما يقوّمه.

3 ـ الترابط بين الوحدات البلاغية:

والمقصود بالوحدة البلاغية مجموعة من الموضوعات تتحد غاياتها وتتقارب آثارها. وهذا قريب من تقسيم البلاغة إلى ثلاثة علوم، المعاني والبيان والبديع، وكل علم منها تتوافق مباحثه فيما تهدف إليه، فعلم المعاني يُحترز به عن الخطأ في تأدية المعنى، وعلم البيان يحترز به عن التعقيد المعنوي، وعلم البديع يراد به تحسين الكلام. لكن الوحدات التي نعنيها أخص من هذا التقسيم، ففي علم البديع مثلاً محسنات معنوية كالتورية والطباق والمقابلة ومراعاة النظير، ومحسنات لفظية كالجناس والسجع والازدواج، كما نجد في علم البيان أن التشبيه والاستعارة يمثلان وحدة من جهة اعتمادهما على المشابهة بين طرفين، وفي علم المعاني أساليب طلبية كالأمر والنهي والاستفهام. فإذا اتجه المدرس إلى الجمع بين موضوعات كل وحدة كان ذلك أدعى إلى وضوح أسرارها البلاغية، وبيان ما اجتمعت عليه، خدمة للنص الأدبي، وهو ما يعين على النقد الأدبي وكذا التأليف بين العبارات. فالسجع والازدواج يعليان الموسيقا في النص، والثاني أرفع شأناً وأجلّ تأثيراً من الأول، والتشبيه والاستعارة يقويان المشبه بما ينتقل إليه من صفات المشبه به، والاستعارة أعظم في ذلك وأقوى تأثيراً، وهكذا في كل وحدة خاصة الأساليب وأنواعها وعناصرها.

4 ـ التدريب البلاغي:

إنّ دروس البلاغة لا تؤتي أكلها بغير تدريب الطلاب تدريباً كافياً شفوياً وتحريرياً، وكما ألمحنا إلى ذلك في دروس النصوص الأدبية، فإن النص يُقرأ وتُفهم معانيه، وتدرك أفكاره الرئيسة والجزئية قبل التأمل في بلاغته وتعيينها.

ويفرد المدرس لهذا التدريب وقتاً أو حصة، وينوع اتجاهاته:

أ ـ فيقرأ الطلاب فصولاً من نقد القدماء والمحدثين؛ ليطلعوا على نماذج يحتذونها، على أن تختار لهم بعناية حتى لا تصعب على مداركهم، أو تكون نماذج مردودة.

ب ـ ويعرض المدرس تعبيرات كثيرة عن معنى واحد، ويسأل الطلاب الموازنة بينها في الأفكار والصور ونسق التعبير، ويحسن بالمدرس أن يُعين طلابه بالسؤال الموجِّه للإجابة، والمناقشة التي تلفتهم نحو الفن البلاغي.

جـ ـ أو يطالب المدرس طلبته أن يختاروا الإجابة الصحيحة من إجابات متعددة عن سؤال في صورة بلاغية أو فكرة في عبارة أو محسن بديعي.

د ـ أو يسألهم أن يصوغوا تعبيراً في نص أدبي صياغة بلاغية معينة كأن يكون التعبير تشبيهاً فيجعلونه استعارة، أو يكون الأسلوب خبرياً فيغيرونه إنشائياً.

هـ ـ أو يقف بهم عند صور بلاغية، ويطالبهم الكشف عن أثر الفن البلاغي في المعنى وهذا كله مفيد للطالب إذا جرى من خلال النص الأدبي، بعيداً عن الأمثلة المبتورة المصنوعة. وللمدرسين في هذه التدريبات اجتهادات طيبة، ومن الأمور المحمودة لهم التدرج بالطالب في ذلك وفق مرحلته التعليمية، فيأخذون بيده منذ المرحلة الابتدائية، ويترقون به حتى نهاية المرحلة الثانوية، وهم في كل مرحلة يهذبون الذوق الأدبي، ويغذون الإحساس الجمالي على حسب قدرة الطالب ورصيده اللغوي.

5 ـ توظيف البلاغة الدارجة:

ولا حرج في توظيف العبارات والتراكيب الجارية في حياتنا ومعاملاتنا بلغتنا الدارجة، لتكون تمهيداً لفهم الفنون البلاغية، وتقريباً لقوة أثرها في

النفوس. فمن التشبيه قولنا «أبيض كيف الحليب» و«ولد زي الشيطان» ومن الاستعارة قولنا «فلان طار بالسيارة» و«فلان غارق في العمل» ومن الكنايات قولنا «وجهه أصفر وعينه حمراء» و«فلان رأسه كاسح». وإن التمهيد بمثل هذه العبارات يؤلِّف بين الطالب والبلاغة، فلا ينظر إليها على أنها شيء غريب على لغته، بل يراها مستعملة مألوفة على ألسنة الناطقين بالعربية ولهجاتها الفصيحة والعامية الدارجة.

6 ـ رحابة الدراسة البلاغية:

النص الأدبي مجموعة عناصر متكاملة، فيه فكرة أو خاطرة، تحرك عاطفة الأديب وتلونها بلون يناسبها، ثم يثور الخيال ليرسم صورة هذه الفكرة بعبارات مؤلفة تأليفاً فنياً خاصاً. وإن هذه الحلقات المتتابعة وما يصاحبها من رمز وإيحاء وتقديم وتلميح وغيرها جديرة بالنظر إليها مجتمعة في الدراسة البلاغية، فلا نقف عند صورة جزئية، أو لفظة مفردة، أو جملة أو بيت شعر، بل نفسح النظرة البلاغية النقدية لنلمّ بأطراف العمل الأدبي وما خالله من متفرقات بلاغية لا تدرك قيمتها إلا بجمعها أو بالنظرة الشاملة إليها. وتلك تقع على عاتق المدرس وهو يقود طلابه نحو التذوق الجمالي في النص وفق خطوات واضحة في نفسه. إن النص الأدبي كالإنسان لا يُعرف ببعضه، ولا يحكم عليه بجانب من جوانبه المكونة لشخصيته.

خذ مثلاً قصيدة أبي تمام في فتح عموريّة وهي من مقررات السنة الثانية الثانوية، وأولها:

السيف أصدق أنباء من الكتب ... في حده الحد بين الجد واللعب
بيض الصفائح لا سود الصحائف في ... متونهن جلاء الشك والريب
والعلم في شهب الأرماح لامعة ... بين الخميسين لا في السبعة الشهب
أين الرواية؟ بل أين النجوم وما ... صاغوه من زخرف فيها ومن كذب
تَخَرّصاً وأحاديثاً ملفّقة ... ليست بنبع إذا عُدّت ولا غَرَب

نجد أننا أمام صورة ممتدة موصولة الأطراف، مكوناتها في البيت الأول استعارة مكنية (السيف أصدق أنباء)، وجناس (حده الحد)، وطباق (الجد واللعب) ثم قصران في البيت الثاني (بيض الصفائح لا سود الصحائف)

و (في متونهن جلاء) الأول بلا، والثاني في تقديم الجار والمجرور، ومقابلة (بيض الصفائح لا سود الصحائف)، وجناس ناقص (صفائح وصحائف) وفي البيت الثالث استعارة (شهب الأرماح)... ونطيل الشرح إذا تعقبنا رصد تلك الفنون البلاغية. لكن مثل هذا الحشد الجاف للمصطلحات البلاغية يُفقد الأبيات وحدة الصياغة البلاغية، المتصلة بوحدة الفكرة، واتساق الخيال الشعري، الأمر الذي لا يفيد منه الطالب شيئاً، ولا يُبين عن جمال، ولا ينمِّي ذوقاً. فلْنخفف من سيطرة المصطلح، ولْنُعل التذوق الجمالي للأفكار. حبذا لو طفنا بالطلاب في هذه الأبيات بلا ترتيب: (فالقوة لسان صدق لا يخادع، وهي وحدها تزيل كل تمويه، وتظهر الحقيقة في ميادين القتال، خبرها تسطره السيوف، وتعلنه أسنة الرماح، أما أقوال المنجمين وكتبهم فلعب وخداع، يملَئُون النفوس بالشك والرِّيب، وينسبون إلى النجوم أقوالاً كاذبة هي عنها غافلة، وإنهم يحاولون إحكام خداعهم وكذبهم بزخرفة الأقاويل وتلفيق الأحاديث وهي في حقيقتها (لا وجود لها). وبعد هذا العرض المستوعب للفنون البلاغية يسأل المدرس تلاميذه:

- ما الصورة التي رسمها الشاعر للسيف والرمح؟
- كيف سَخِر الشاعر من المنجمين ورواياتهم؟
- بم وصف الشاعر كذب المنجمين وأحاديثهم الملفقة؟
- كيف أعانت المجانسة والمقابلة المعنى على الظهور في الأبيات؟

وتستمر الأسئلة والمناقشة في كل وحدة ثم في النص كله على هذا النمط الرحب الذي لا يضع المصطلح مقدماً، ولا يقف أمام تراكيب الصيغ البلاغية ليقيس عليها، ولا ينظر إلى الصور الجزئية إلا في إطار الفكرة الأساسية التي تَعُمّ وحدات النص على تنوعها، والإحاطة بالمؤثرات الاجتماعية والنفسية التي شكلتها على نحو معين.

المهم أن يحسّ المعلم بما وراء المعايير والصيغ البلاغية، وليس المهم حفظ الصيغ والقياس عليها، وتحليل المعايير وترديدها، فيوسع من نظرته إلى الاستعارات في النص ليقف على دورها في إخراج الفكرة أعظم وأفسح مما هي عليه في الواقع، ويرى التشبيهات المفرقة في النص توضيحاً وإعلاء

لصورة المشبه في نفس القارىء، ثم لا تكون المحسنات البديعية وقفاً على الموسيقا في أكثرها بل مؤدية وظيفة في المعاني. وبهذا التناول الرحيب يتذوق الطالب البلاغة نبعاً متدفقاً في جوانب النص الأدبي.

7 ـ البلاغة وفروع اللغة العربية:

يجب على المدرس أن يقف مع طلابه في حصة يخصصها لتأكيد ما تجمع لديهم من الفنون البلاغية في دروس النصوص، وتلك فرصته التي يشرح فيها المصطلحات، ويفرق بين أنواعها مستشهداً بما خالطه الطلاب في حصص الأدب. ولا يخشى عليهم الحرمان من التذوق البلاغي، فقد تمرسوا به في رحابة النص، وما عمله في هذه الحصة سوى جمع ما تفرق، وتقنين ما تذوقوه طعاماً أدبياً سائغاً.

ولا ينبغي التوهم بأن البلاغة بعدما قلناه تظهر في حصص بعينها، أو تُلتمس في حصة الأدب بمعزل عن فروع اللغة كالقراءة والتعبير والإملاء وكذا الخط، فهذا ما يتعارض مع قولنا بضرورة إفساح المجال للمتذوق أن يتمرس بالعيون، ويقف على الأسرار الباعثة الإعجاب في النفس. وما القراءة إلا قطع منتقاة صالحة لإنماء الذوق، وإرهاف الحسّ. وفي الإملاء تطل على الطالب عبارات معجبة، تستشرف نفسه العثور على أسرارها، فلا يحرمه المدرس من ذلك قبل الإملاء أو بعده. كما نجد في نماذج الخط عبارات مأثورة، يحفظها بعض الطلاب إعجاباً بها لأنها من القلائد، وهي مصوغة بعناية تلفت الطالب إلى جمالها. أما التعبير فهو درس تطبيقي يحاول فيه الطالب أن يتألق برصيديه اللغوي والفكري في إطار بلاغي محكم. فضلاً عن جماعات النشاط المدرسي، وما تعج به من مناشط تفسح للطالب مجال الممارسة اللغوية، والإبداع البلاغي، كجماعات الخطابة، والصحافة، والإذاعة. وبهذا لا يكون الدرس البلاغي حكراً على فرع بعينه، أو محصوراً في حصة بذاتها.

طريقة تدريس البلاغة:

وبعدما سبق تبقى الخطوات التي يتبعها المدرس في حصة البلاغة، وهي

لا تخرج عما فصلناه في دراسة النص الأدبي سواء في حصة النصوص أم في حصة البلاغة، تلك الحصة التي أزعجت بعض المشرعين للتعليم مقرراته ومناهجه، فأرادوا إخفاءها حتى يجبروا المدرسين على التخلي عن الأقيسة البلاغية بقوانينها ومصطلحاتها العلمية البحتة، واتخاذ التذوق الأدبي سبيلاً للدراسة البلاغية في حصص النصوص، وما دَرَوا أنهم بهذا كانوا كالمستجير من الرمضاء بالنار. فقد انزوت البلاغة في ثنايا الاهتمام بالنص الأدبي، وضاق مجال تدريسها في المراحل التي لا تفي نصوصها بما يمكّن المدرس من العثور على نماذجه كما في أدب الجاهلية بالسنة الأولى بالمرحلة الثانوية، وفضلاً عن أن الطالب بحاجة إلى معرفة الفنون البلاغية بذوقه وحسه. فهو إلى جانب ذلك مطالب بمعرفة مصطلحاتها وأقسامها، والفوارق التي تميز بينها خاصة في القسم الأدبي وشعب اللغة العربية بالمعاهد المتوسطة، حتى إذا درس بالجامعة لا يفاجأ بما لم يتهيأ له.

وخير الأمور أوسطها، ففي دروس الأدب مجال رحب للدراسة البلاغية، وفي حصة البلاغة تحديد ما تفرق في رحاب الأدب، وجمع الفنون البلاغية في وحدات متآلفة منظمة العرض مبوبة الأنواع، كل ذلك في رحاب الالتزام بالنصوص والعيون المختارة، بعيداً عن الأمثلة المصنوعة والجمل المبتورة.

وللمدرسين في حصة البلاغة مهارات كثيرة، وطرائق متنوعة تتحد في خطوات متسقة:

1 - يعرض بعض النصوص المعَدّة لدراسة فن بلاغي، أو وحدة بلاغية.

2 - تقرأ هذه النصوص، ويشرح معناها كما في دروس الأدب.

3 - يعود المدرس ليناقش الطلاب في الأمثلة موضع الفن البلاغي، مراعياً العناية بالكشف عن النواحي الجمالية، وأثر ذلك في قوة المعنى وتمكينه في النفس. كما يستعين بما يقرّب الطلاب من إدراك الفن البلاغي وتأثيره، كأن يقابل البلاغة في اللغة الدارجة بما اختاره من أمثلة أدبية، ويوازن بين التعبير البلاغي وغيره في معناه بغير فن بلاغي. محاولاً في كل ذلك أن يقحم طلابه في المناقشة والتذوق والاستنتاج، والابتعاد ما أمكنه عن طغيان شخصيته والاستئثار بما نرغب من الطالب في أن يدركه بنفسه.

4 - وبعد أن يقف الطلاب على الأسرار البلاغية في التعبير الأدبي، وتأثير ذلك على المعاني. يعرّفهم المدرس بالمصطلح البلاغي الموضوع لهذا الفن، ولن يكون هذا التعريف حينئذ غريباً على أذواقهم، أو مبهماً فيما يسميه لهم.

5 - ثم يُعقب ذلك بأمثلة تطبيقية مما درسوه في النصوص والقراءة، ويطالبهم بمجاراته فيما فعل، منبهاً إياهم على البحث في محفوظَيْهم القرآني والأدبي، أو تأليفهم عبارات من إنشائهم.

التدريب على الفنون البلاغية:

في دروس النصوص والبلاغة وكذا القراءة، يتعرف الطالب على أثر الفنون البلاغية في الارتقاء بالمعاني وتأثيرها في النفوس، والتمييز بين الأنواع البلاغية كالفرق بين التشبيه والاستعارة، والفرق بين المجاز اللغوي والمجاز المرسل والمجاز العقلي. ثم يكون التدريب فرصة طيبة للتطبيق، وتمرّس الطلاب بالأساليب البلاغية ونقدها.

وكما ألححنا على الاتجاه نحو التذوق في تدريس البلاغة، نؤكد في التدريب على ضرورة الالتزام بذلك مع مراعاة ما يأتي:

1 - اتخاذ النصوص الأدبية محوراً للتطبيق والنقد واختبار الذوق والإحساس بالقيم الجمالية في الفن البلاغي، وألا تسيطر القواعد البلاغية على الأسئلة.

2 - التوسع في التناول البلاغي للنصوص؛ وذلك بتنويع الأسئلة لتشمل الموازنة بين تركيب وآخر، ونقد الصياغة نقداً معللاً، وتفحُّص مواقع الألفاظ وتأثيرها في العبارة، والنظر في اتساق الصور البلاغية وتوافقها مع فكرة النص.

3 - إفساح المجال في الأسئلة للأدب الإنشائي بعد الأدب الوصفي، وذلك بتمكين الطالب من التعبير عن معنى ما بصيغة بلاغية معينة، كأن نسأله وصف الكتاب أو المذياع أو الهاتف، وقد نمدّ في التدريب خاصة في اختلاف الأساليب فينوع الوصف بين أدبي وعلمي.

4 ـ اتخاذ الوحدات البلاغية أساساً للتدريب البلاغي حتى تتآلف الفنون البلاغية زمراً في وجدان الطالب وإحساسه وتصوره، فنجمع له السجع مع الازدواج والموازنة والترصيع[1]، أو نجمع الأساليب الإنشائية في تدريب يشمل الأمر والنهي والاستفهام والتمني والنداء.

نموذج للتدريب:

قال شاعر في وصف شمعة:

ورشيقةٍ بيضاء تُطلع في الدّجى ... صبحا وتشفى الناظرين بدائها

شابت ذوائبها أوان شبابها ... واسودّ مفرقها أوان فنائها

كالعين في طبقاتها ودموعها ... وبياضها وسوادها وضيائها

أ ـ ما داء الشمعة؟ وكيف تشفي الناظرين؟

ب ـ ما المراد بالذوائب؟ وكيف شابت؟ ومتى تشيب؟ وما اسم هذا اللون البلاغي؟

جـ ـ في الأبيات ألوان من المقابلة ومن مخالفة المعهود، وضّح ذلك.

د ـ كيف ساغ تشبيه الشمعة بالعين؟

---

(1) الازدواج هو تجانس اللفظين المتجاورين نحو: من جَدَّ وجد ومن لجَّ ولَج، أو هو توافق الفاصلتين في الوزن نحو قوله تعالى: ﴿وَءَاتَيْنَٰهُمَا ٱلْكِتَٰبَ ٱلْمُسْتَبِينَ ۝ وَهَدَيْنَٰهُمَا ٱلصِّرَٰطَ ٱلْمُسْتَقِيمَ﴾.
والموازنة: تساوي الفاصلتين في الوزن دون التقفية كقوله تعالى: ﴿وَنَمَارِقُ مَصْفُوفَةٌ ۝ وَزَرَابِيُّ مَبْثُوثَةٌ﴾.
والترصيع: هو توازن الألفاظ مع توافق الأعجاز أو تقاربها مثل قوله تعالى:
﴿إِنَّ ٱلْأَبْرَارَ لَفِى نَعِيمٍ ۝ وَإِنَّ ٱلْفُجَّارَ لَفِى جَحِيمٍ﴾. وانظر في ذلك معجم البلاغة العربية لبدوي طبانة، وجواهر البلاغة لأحمد الهاشمي.

التربية الإسلامية

الدين الإسلامي في حياتنا:

يدرك المربون مكانة الإسلام في حياتنا، وقيمته في نفوسنا ووجداننا، وخطره في سلوكنا جماعات وأفراداً، هم يدركون ذلك ويتمثلونه في نفوسهم، ويلمسونه في حياتهم، فلا تعوزهم المعرفة لأنه دينهم الذي وقر في قلوبهم، وزادهم الموجه لسلوكهم، ثم كان تمرسهم بالتدريس مؤكداً ذلك كله في عملهم.

والشداة على درب التدريس محتاجون إلى معالم لخطواتهم، تهديهم إلى أقوم السبل وأرشدها؛ لتنشئة أبنائنا على هدى القرآن وشريعة الإسلام، ﴿ لِنَجْعَلَهَا لَكُمْ تَذْكِرَةً وَتَعِيَهَا أُذُنٌ وَاعِيَةٌ ﴿١٢﴾ ﴾.

ـ والمَعْلم الأول، هو العصر الذي نعيشه بتياراته الصاخبة العنيفة، تموج من حولنا الشبهات، ويستهدفنا الأعداء في ديننا، ولغتنا، وتاريخنا، وتعصف الأهواء بما اطمأنت إليه القلوب، وتصطرع الرغبات والقيم، وتنازعُ الشهواتُ المُثلَ بما يهزها هزاً عنيفاً. كل ذلك يعيشه التلاميذ، أو ينتظرهم في قابل حياتهم، ولا ملجأ لهم إلا دينهم، يعصمهم من الزلل، ولا حصن يحفظ من العثار إلا ما يضيء به المدرسون قلوب تلاميذهم من كتاب الله، وما يُنبتونه في يقينهم من ثوابت دينية، تثمر في سلوكهم وتفكيرهم، وقبولهم أو رفضهم.

- والمَعْلم الثاني، هو نعمة التدين التي لا يُدرك فضلَها إلا من يخالطها، ولا يقف على مكامنها إلا من تُبسط بين يديه في رفق يُقنع، وأناة تُطمئن، وتفصيل يعتمد القرآن نبراساً يقطع الشك باليقين. وتقع مَسْئُولية ذلك على جهات كثيرة كالمنزل، والمسجد، والإعلام، والمجتمع كله، إلا أن تراخي بعض هذه الجهات في الوسائل أفقدنا الغاية التي ننشدها، وألقى على المدرس عبئاً مضاعفاً ثقيلاً. ثم إن طغيان الاتجاه المادي على القيم الروحية، واستشراء المذاهب الإلحادية، جعلا من التدين ملاذاً آمناً تتوازن فيه المادة مع الروح، بلا استعلاء مفسد للحقيقة البشرية، ولا يجد فيه الإلحاد وكراً يعشش فيه ويفرخ.

- والمَعْلم الثالث، هو توظيف المدرسة في بناء الفرد والمجتمع بحيث يتآلف الفرد مع قيم مجتمعه ومُثُله، ولا يناقضه في أعرافه ومعتقداته، والسبيل الأمثل إلى ذلك هو إقامة الإطار التعليمي على أسس إسلامية، تعارف عليها الأفراد في ذواتهم، واطمأنت إليها الأمة في مجموعها بلا منافرة أو مفارقة.

يجد الفرد في دينه الحنيف احتراماً لآدميته بكل مقوماتها، وتهذيباً لنوازعه وشهواته ورغائبه، وحفزاً لملكاته وقدراته على الانطلاق والإبداع. ثم إنه موصول بمن يراقبه في السر والعلن، وذلك خير وازع وأقوى رقيب، يستحوذ على الفرد فيما يقوم به تجاه ربه ونفسه ومجتمعه.

وينشط المجتمع في رحاب دينه وتعاليمه، وتقوى الأواصر بين أفراده، وتجد مشاكل الطريق إلى معالجتها بغير صراع، أو توزع الأفراد شيعاً متناحرة. فالإسلام يدعو إلى اجتماع المسلمين على قلب رجل واحد، ويتوعد من يسعى ليفرق الجماعة، ويحث على التكافل الاجتماعي، ويوصي الجار بجاره، ويقرن الإيمان بالعمل الصالح، ويجعل الزكاة الركن الثالث للعقيدة، ويأمر بالعدل والإحسان وإيتاء ذي القربى، وينهى عن الفحشاء والمنكر والبغي، ويستحث على التقوى وخشية الله، وهذه وغيرها في حقيقتها لبِنات إلهية في البناء الإسلامي الذي لا تقوم أركانه إلا بالأخذ بها مجتمعة في الفرد والجماعة. فللفرد دعائم تجعله قيمة إنسانية ثرية في إطار مجتمع متكامل القوى الروحية والمادية، وتلك من أوجب واجبات المدرسة،

وأقمن مفـاهيم التـربيـة في سلوك المعلمين، والأخـذ بهـا في بنـاء الفـرد والجماعة.

- والمَعْلم الرابع، هو الوسـائل المحققـة للغايـات، فمما لا شـك فيه أن المـدرس لا يفتقر في نفسـه إلى المعرفـة، وقد تـزود بها زمن الـطلب، لكنـه يسلك سبلاً شتى لتحقيق الغاية من دروس التربيـة الإسلاميـة، نجمل أقـومها في نقاط:

1 - القـدوة التي تجسّـد مـا يتلقـاه الـطلاب في دروسهم، فـلا يقتصـر المـدرس على ما يجمعـه لهم من أقوال ومـواعظ، بـل يسلك بهم مـا يـطابق ذلـك، فيصْدُقهم إذا وعـدهم، ويعدل بينهم، ولا يسمعهم تنـابزاً بـالألقاب، ويشملهم بعـطفـه، ويـظهـر لهم الإخـلاص في عمله، وبمثـل ذلـك يجـري السلوك المدرسي كله.

2 - تقـوية الضـوابط الـذاتيـة لـدى الـطلاب، وتمـرّسهم بتحكيم سلطة الضمير في حياتهم المدرسية، ومن ذلك ما تسلكه بعض المدارس من إسنـاد بعض الأعمـال التنظيميـة للطلاب كـإدارة المقصف المـدرسي، أو الإشـراف على النـظام المـدرسي بـالتنـاوب بين الفصـول، وتنـظيم جمـاعـات النشـاط المدرسي، وهذا وغيره على عين من المدرسين، وفق أسس وأهداف واضحة لـديهم، وهو مـا يمكّن الطلاب من ممـارسة القيم الـدينية والأخـلاقية سلوكـاً يهيئهم للحياة فيما بعد.

3 - ربط الدين بالحياة والواقـع الذي يعيشـه الطالب. فـلا تدرّس آيـات الربا إلا والشواهد الواقعية مقترنة بها، معللة للتحريم تعليلاً واضحاً، وكـذلك في آيات الحدود، وأثرها في خلاص المجتمع من آفاته، مـع التمثيل لـذلك بمـا يقنـع الـطالب. وإن هـذا الـربط يحيـل دروس الـدين حيـاة بين أيـدي الـطلاب، ونظامـاً اجتماعيـاً واقتصاديـاً، يقيم الدعـائم المتينة الآمنـة لـلأمـة الإسلامية.

4 - استحضـار ماضي المسلمين المجيـد وقد أخـذوا بأسبـاب القـوة من دينهم، وهـذا يُلزم المـدرس الجمـع بين السيـر، والتهـذيب في كنف النص القـرآني، والحديث القـدسي، والحديث النبـوي، فإذا عـرضنا مثـلاً لانتشار

الإسلام والفتوحات الإسلامية، تطرقنا إلى الجهاد ومشروعيته، وآيات الجهاد، والأحاديث التي حثت عليه، ومن السيرة نعرض صوراً من بطولات المسلمين وتمنيهم الشهادة. وبهذا يرى الطالب الإسلام مجداً مُؤَثَّلاً.

5 ـ استغلال المناسبات الدينية، والوطنية، والقومية، والإنسانية، لوضعها في إطار التقويم الإسلامي، كموقعة بدر وأثرها في ردع الكفر، وإعلاء راية الإسلام، ومعارك الجهاد وما حققته من عزة للإسلام وقوة للمسلمين، وتخلّص الدول الإسلامية من الاستعمار الصليبي، وما كان يستهدفه المستعمر من إحياء أطماعه في بلادنا وإذلال المسلمين، وفي كل ذلك يقف المدرس عند المناسبة معمقاً الحسّ الإسلامي لأحداثها ومغزاها، وإبراز العِبْرة من إحيائها. وما أغنى القرآن، والحديث، والسِّير فيما تمدنا به من نصوص ومواقف.

وبهذه المعالم الأربعة يستطيع المدرس أن يدرك طريقه واضحاً.

أهداف التربية الإسلامية:

1 ـ إن الهدف الأسمى من التربية الإسلامية هو إضاءة قلوب التلاميذ بالعقيدة الإسلامية في أنصع صورها وأوضحها، وتبديد كل مظاهر البدع والضلال من حياتهم، وتبصيرهم بما دسّه أعداؤنا على ديننا ليفسدوا علينا عقيدتنا السمحاء.

2 ـ تعميق وعي التلاميذ بأن الإسلام لا يدعو إلى الانسلاخ عن الحياة، والهروب من معتركها، والانغماس في عبادة متصلة قائمة على الحرمان والمعاناة، بل يدعو الإنسان إلى السعي في الأرض وتعميرها، ومعاناة الحياة حلوها ومرها.

3 ـ تربية التلاميذ على القيم الأخلاقية الإسلامية، ومُثُلها العليا في المعاملات. وتهذيب النفس، والعلاقات الإنسانية المتنوعة. وتعليمهم الإسلام عقيدة وشريعة، والاسترشاد في ذلك بسيرة السلف وأعلام المسلمين.

4 ـ تناول مشاكل العصر التي تشغل الشباب والأمة تناولاً إسلامياً، مثل:

نظرة الإسلام نحو العلم ومكتشفاته، والتفرقة العنصرية، ومنزلة المرأة في المجتمع، والعدالتين الاجتماعية والاقتصادية، ومصارف الزكاة وفق المتغيرات العصرية، وغير ذلك مما يُلحّ على تفكير الشباب، وإنّ ترك هذه المسائل يُعرّض النفوس إلى استقبال التيارات الفكرية المنحرفة.

5 ـ أخْذ التلاميذ بأداء الشعائر الدينية، عن اقتناع منهم بثمارها في الدنيا والآخرة، وحباً في التقرب إلى الله ـ جل وعلا ـ وتمييزاً للإنسان من سائر المخلوقات.

طريقة التدريس:

في المرحلة الابتدائية ـ بوجه عام ـ يُعنى المدرس بتثبت العقيدة والتعريف بالأسس والأركان التي يقوم عليها إيمان المسلم، كالتوحيد، والصلاة، والصوم، والزكاة، والحج، وكذلك القيم الأخلاقية والسلوكية الإسلامية؛ كالصدق، والأمانة، والعفة في القول والعمل. ويسلك المدرس في ذلك طريق القَصّ من السيرة، وعرض الآيات السهلة الواضحة، والابتعاد عن الجدل الفلسفي، وتجنب المناقشات المنطقية المعضلة، في مثل حقيقة الوجود الإلهي، والإنسان في البرزخ، والبعث والنشور، وهي مسائل يمسها المدرس برفق يناسب قدرة التلاميذ المحدودة، ويكتفي بتقريرها من النص القرآني، بلا تأويل يقود إلى التشعب. ومثال ذلك:

ـ قوله تعالى في حقيقة وجوده: ﴿ ٱللَّهُ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ ٱلۡحَيُّ ٱلۡقَيُّومُۚ لَا تَأۡخُذُهُۥ سِنَةٞ وَلَا نَوۡمٞۚ لَّهُۥ مَا فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَمَا فِي ٱلۡأَرۡضِۗ مَن ذَا ٱلَّذِي يَشۡفَعُ عِندَهُۥٓ إِلَّا بِإِذۡنِهِۦۚ يَعۡلَمُ مَا بَيۡنَ أَيۡدِيهِمۡ وَمَا خَلۡفَهُمۡۖ وَلَا يُحِيطُونَ بِشَيۡءٖ مِّنۡ عِلۡمِهِۦٓ إِلَّا بِمَا شَآءَۚ وَسِعَ كُرۡسِيُّهُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضَۖ وَلَا يَـُٔودُهُۥ حِفۡظُهُمَاۚ وَهُوَ ٱلۡعَلِيُّ ٱلۡعَظِيمُ ٢٥٥ ﴾ [البقرة 255].

فيعرض المدرِّس معنى هذه الآية فيقول: الله جلّت قدرته هو وحده المستحق للعبودية، المتفرد بالوحدانية، الباقي الذي لا يموت، القائم بتدبير خَلْقه بدقة ونظام محكم، ويقظة تامة، ليس من شأنه أن يعتريه فتور أو غفلة،

له ملك السموات والأرض، وما فيهما من مخلوقات عاقلة وغير عاقلة، هو موجدها، ومالكها، وربها، عظيم الكبرياء، ليس لأحد أن يشفع عنده في جلب ثواب، أو دفع عقاب إلا بإذنه، وَسِع مُلْكُه وعلمه وقدرته جميع السماوات والأرض جميعاً، فقام على تدبيرها بسلطان وحكمة وقوة، لا يُثْقله ولا يشق عليه حفظها، وأمرُ تدبيرها، وهو المتعالي بذاته عن الأنداد والنظراء، القاهر الغالب لجميع الأشياء، العظيم في سلطانه، الذي يُسْتَحقر بالنسبة إليه كل ما سواه.

وإن هذا الشرح يكشف حقيقة الوجود الإلهي المتمثل في الوحدانية، والصفات الإلهية، وأنه المعبود دون سواه، ولم يتطرق إلى الاختلاف في معنى الكرسي، ولا في كيفية الإحاطة بالتصور البشري المحدود، ولا في امتناع السِّنة والنوم، كل ذلك يطويه المدرس عن التلميذ طيًّا، ويشغله بالمعاني الظاهرة في الآية.

- وكذلك الشأن في الحديث الشريف. أما التهذيب فالقصص خير السبل إلى بلوغ غايته، وكذا السِّير. وأما العبادات فالوضوء والصلاة يجريهما المدرس عملياً. وغيرهما تعالج بالشرح والمناقشة، المقترنين بالنصوص القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة، كالصوم، والزكاة، والحج.

وخلاصة ما أجملناه في المرحلة الابتدائية، أن التلميذ في هذه السن متعطش إلى المعرفة، معرفة الخالق، ومعرفة واجباته الدينية التي تقربه من ربه، ويعصم بها نفسه من الزلل، ويتعامل بها مع الناس، ومعرفة عقيدته التي وُلد عليها، والوقوف على بعض الغيبيات. وهذا ما يشده إلى مدرسه، ويغريه بموضوعات التربية الإسلامية.

أما طريقة التدريس في المرحلتين الإعدادية والثانوية أي من الصف السابع حتى الثانوية العامة، ففي ذلك تفصيل وبيان يناسبان ما نحن بصدده.

أولاً ـ القرآن الكريم:

ينبغي على المدرسين أن يكونوا على علم بما يتعلق بنزول القرآن وتدوينه وجمعه، والفرق بين الآيات المكية والمدنية؛ أي ما نزل قبل الهجرة وبعدها، والوقوف على علوم القرآن المتصلة بالتفسير، والإعجاز،

والمحكم، والمتشابه، والناسخ والمنسوخ، وفواتح السور، وقراءة القرآن، ورسمه، وآداب تلاوته، وأسباب النزول. وهذا كله وإن بدا عسيراً في ظاهره فإنه أساسي لمن يدرّس القرآن، ويقصده الطلاب بأسئلتهم واستفساراتهم. وما على المدرس إلا الإطلاع على بعض المؤلفات الموجزة الجامعة مثل كتاب «التبيان لبعض المباحث المتعلقة بالقرآن على طريق الإتقان» للشيخ طاهر الجزائري، أو كتاب «مناهل العرفان في علوم القرآن» للشيخ محمد عبد العظيم الزرقاني، أو «البرهان في علوم القرآن» لبدر الدين الزركشي أو «الإتقان في علوم القرآن» لجلال الدين السيوطي.

طريقة التدريس:

أ - في آيات التلاوة، يعرض المدرس مجمل ما تضمنته هذه الآيات وأسباب نزولها، ثم يقرأ هذه الآيات قراءة نموذجية، ويتبعه التلاميذ واحداً بعد الآخر، ولا يُسمح بالخطأ، ويصحح فور وقوعه.

ب - وفي آيات التفسير والحفظ، يتبع المدرس الخطوات الآتية:

1 - يمهد للآيات بذكر سبب نزولها، وإجمال موضوعها.

2 - ثم يقرأ الآيات قراءة نموذجية، في هدوءٍ وتأنٍّ وخشوع.

3 - وبعده يقرأ التلاميذ بالتناوب فيما بينهم، حتى يتقنوا القراءة بتوجيه من المدرس، وتصحيح الخطأ فور وقوعه.

4 - ثم يوجه المدرس بعض الأسئلة العامة الجامعة للعناصر الأساسية في الآيات.

5 - بعد ذلك يبدأ المدرس في الشرح التفصيلي:

أ - فيقسم الآيات إلى وحدات، كل منها يتناول معنى، ثم يقرأ الوحدة الأولى أمام التلاميذ للإعلان عن اقتطاعها للشرح.

ب - ثم يشرح اللغويات، ويثبتها على السبورة بمعناها في السياق القرآني، فمثلاً في شرح كلمة (كرسيّه) في آية الكرسي يقول: المقصود ملكه وعظمته، وعلمه وسلطانه.

جـ ـ وعند الانتهاء من اللغويات، يبدأ المدرس في مناقشة المعاني الجزئية في الوحدة بأسئلة توجه التلاميذ نحو مواضع الإجابة، والكشف عن المعنى الحقيقي في الأساليب البلاغية كقوله تعالى فيمن ينفق ماله رياء، أو منا، أو كفراً: ﴿ كَمَثَلِ صَفْوَانٍ عَلَيْهِ تُرَابٌ فَأَصَابَهُ وَابِلٌ فَتَرَكَهُ صَلْدًا لَّا يَقْدِرُونَ عَلَىٰ شَيْءٍ مِّمَّا كَسَبُوا وَاللَّهُ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الْكَافِرِينَ ﴿٢٦٤﴾ ﴾ (البقرة 264).

فيسأل المدرس: ما الصورة التي مثلت بها الآية لإنفاق المرائين؟ وقد تكون الأسئلة حول حكم شرعي، أو توجيه أخلاقي، أو حدث تاريخي أو اجتماعي. كما تتجه المناقشة نحو ربط ذلك كله بالحياة ومشاكل العصر.

وهكذا تجري المناقشة في الوحدات الأخرى حتى الانتهاء من النص القرآني كله.

6 ـ وبعد ذلك يقرأ بعض التلاميذ النص كله، لاستجماع معاني الوحدات في نفوسهم، والتهيؤ لحصر ما وعته صدورهم من الآيات.

7 ـ يسجل المدرس ما ترشد إليه الآيات على السبورة، وذلك من التلاميذ أنفسهم، وبأسئلة توجيهية من المدرس.

ثم يكلف التلاميذ حفظ الآيات القرآنية في خلواتهم، والمدرس يتابعهم فيما حفظوه، مشجعاً المجيدين بما يحفز غيرهم إلى اللحاق بهم. كما يحث المدرس تلاميذه على التلاوة من المصحف الشريف، والانتفاع بمراجع التفسير.

ثانياً ـ الحديث الشريف:

يتبع في تدريسه الخطوات السبع السابقة.

ثالثاً ـ الفقه والعقائد:

في المرحلة الابتدائية عرف التلميذ أسس العقيدة، وبعض أبواب الفقه، وكان المدرس في هذه المرحلة مقتصداً في التفاصيل، حذراً من عرض

الخلافات، متجنباً ما يربك التلاميذ من الاستغراق في الأدلة والبراهين الفلسفية، واستخدام المنطق العقلي المرهق. وهو ما ينبغي الاستمرار فيه في المرحلتين التاليتين.

1 ـ وفي المرحلتين الإعدادية والثانوية يجب على المدرس أن يؤكد على العقائد التي أَلَمَّ بها التلاميذ فعرفوها، على أن يكون ذلك من الآيات القرآنية موضوع التفسير والحفظ. فيتأنّى المدرس عند صفات الله تعالى الواجبة له كالوحدانية، والقدرة، والعلم، ومخالفة الحوادث، والقيام بالنفس، والإرادة، والحياة، والسمع، والبصر، والكلام. وليست تلك الصفات بعيدة عن متناول التلاميذ فيما يدرسونه من القرآن الكريم، فلا يخشى المدرسون تناولها والتنبيه عليها، على سبيل التقرير والإظهار في نفوس التلاميذ، ولا يهابون شرحها بالنظر إلى أنها من مباحث علم التوحيد، فالآيات ناطقة بنفسها، بما يوقف على تلك الصفات، وهو ما يعمّق الإيمان في قلوب التلاميذ، ويلفتهم إلى عظمة الخالق المعبود دون سواه.

ومن الآيات التي يقرؤها التلاميذ كثيراً قوله تعالى: ﴿ وَاللَّهُ بَصِيرٌۢ بِالْعِبَادِ ۝ وَاللَّهُ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ ۝ - وَاللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ ۝ - أَنَّ اللَّهَ سَمِيعٌ بَصِيرٌ ۝ - لَيْسَ كَمِثْلِهِۦ شَيْءٌ ۖ وَهُوَ السَّمِيعُ الْبَصِيرُ ۝ - وَكَلَّمَ اللَّهُ مُوسَىٰ تَكْلِيمًا ۝ - وَتَوَكَّلْ عَلَى الْحَيِّ الَّذِي لَا يَمُوتُ ۝ ﴾.

أما المستحيل على الله والجائز فلا ضرورة لتناولهما بعد امتلاء التلاميذ بالصفات الواجبة، وارتواء قلوبهم بتقوى الله. فضلاً عما يتطلبه المستحيل والجائز من الخوض في منطق فلسفي عقلي، يصرف النفوس عن متعة الاسترخاء في رحاب كلام الله.

2 ـ ثم تتعدد موضوعات العقائد كالإيمان بالملائكة والكتب المنزلة، والرسل، واليوم الآخر، وتتسع موضوعات الفقه لتشمل العبادات، والأحوال الشخصية، والعقوبات، والمعاملات المالية، والمرافعات المتعلقة بالقضاء، والمغازي المتعلقة بالحروب والعلاقات الدولية. وفي كل ذلك يتبع المدرس طريق الإفهام، المقترن بالنص القرآني، والمأثور عن الرسول الكريم من

قول، أو فعل، أو تقرير، مع التركيز على حكمة التشريع الإلهي، وأثره في الفرد والجماعة. كما ينبغي وصْل ذلك بالمواقف الحيوية المعاصرة؛ حتى تمازج العبادات حياة التلاميذ، في حاضرهم ومستقبلهم، فيتحقق بذلك قول الحق تبارك وتعالى في سورة الذاريات: ﴿ وَمَا خَلَقْتُ ٱلْجِنَّ وَٱلْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ ﴾.

رابعاً ـ السِّيَر:

ـ إذا كان المدرس في العبادات يستمد من قيم التشريع ما يُثري به حياة الطالب. فهو في السِّير يستمد من حياة العظماء ما يُثري به القيم، ويُنعش المُثُل في نفس الطالب. وتتناول السِّير حياة العظماء والأئمة، فيما كانوا فيه قدوة تُحتذى، ومُثلاً يهتدى بها، أما سيرة الرسول صلى الله عليه وسلم فهي نبراس للمؤمنين تهديهم في دينهم ودنياهم.

ويتبع في تدريس السِّيرة الخطوات الآتية:

1 ـ يمهد المدرس بما يراه مناسباً لتهيئة طلابه وتشويقهم لموضوع السيرة.

2 ـ ثم يقدم سيرة العلَم على مراحل، تتناول كل مرحلة عنصراً من مكونات العلَم وحياته، مثبتاً عنوان كل مرحلة على السبورة، مركزاً على ما يميز الشخصية في علمها، أو جهادها، أو مؤلفاتها، أو المُثُل الأخلاقية والدينية التي اشتهرت بها. وإذا تعددت الشخصيات في السِّيرة، يثبتها المدرس على السبورة، وبجانبها عبارة موجزة تعرّف بها مثل: علي بن أبي طالب ـ ابن عم النبي، وزوج ابنته فاطمة. بلال بن رباح ـ مؤذن المسلمين.

وبعد الانتهاء من كل مرحلة يُسأل الطلاب في محتواها.

3 ـ بعد انتهاء مراحل السِّيرة، يوجه المدرس أسئلة شاملة لجوانب الشخصية، مدوناً على السبورة ما يستخلص من معالم فيها عبرة وعظة وذلك بمشاركة الطلاب، مثل: الأمين قبل البعثة ـ الصبر على أذى المشركين ـ عام الحزن ابتلاء ومجاهدة.

خامساً ـ التهذيب والبحوث الإسلامية:

ـ يقصد بالتهذيب كل ما يليق بالمسلم عمله وقوله، كالأمانة، والصدق، والوفاء بالوعد، ورعاية حقوق الجار، وإماطة الأذى من الطريق، والرفق بالحيوان، وهذه وغيرها تناسب تلاميذ المرحلة الإعدادية أي من الصف السابع إلى التاسع. ويسلك فيها المدرسون طريق القصة الهادفة، والمناقشة الكاشفة عن مواطن العِبرة، والنقد الموجِّه لسلوك الفرد والجماعة.

ـ أما في المرحلة الثانوية، فإن التهذيب يتخذ مسار البحوث في المعارف الدينية، المقيمة للسلوك السويّ، والأصول الأخلاقية الموجهة للمجتمع في تكامله وتكافل أفراده، والدعائم الإسلامية المثبتة لعقيدة الفرد، والمقاومة للانحراف عن جادة الشريعة، والأسس التي تنهض عليها دولة الإسلام.

وإن فيما يدرسه الطالب من القرآن الكريم خير معين للمدرس في ذلك، فضلاً عما يعرضه عليهم على النحو الآتي:

1 ـ يمهد للبحث بمقدمة عن موضوعه وأهميته في حياتنا.

2 ـ يعرض البحث مقسماً إلى عناصر، مثال ذلك موضوع «النظام المالي في الإسلام» فيعرض كالآتي: سياسة المال في الإسلام ـ العدالة الاجتماعية ـ الكسب الحلال والإنفاق المشروع ـ الربا وموقف الإسلام منه ـ كتابة الديون والإشهاد عليها ـ التوثيق ـ آداب المعاملة في البيع والشراء.

وتثبت هذه العناصر على الجانب الأيمن من السبورة.

3 ـ يبدأ المدرس في الحديث عن العنصر الأول بالاتكاء على المأثور من القرآن، والسنة، وسيرة السلف الصالح، ووصْل ذلك بالحاضر في موافقته أو مخالفته. والاهتمام بإبراز الأسس التي تنبثق عنها الفروع، على اختلاف صورها باختلاف العصور والبيئات، ومثال ذلك في المال، أنه لله ونحن مستخلفون فيه، وفق مصارف حدد القرآن أسسها، قال تعالى: في سورة سبأ: ﴿قُلْ إِنَّ رَبِّي يَبْسُطُ الرِّزْقَ لِمَن يَشَاءُ مِنْ عِبَادِهِ وَيَقْدِرُ لَهُ وَمَا أَنفَقْتُم مِّن شَيْءٍ فَهُوَ يُخْلِفُهُ وَهُوَ خَيْرُ الرَّازِقِينَ﴾، وقال تعالى في سورة النور:

﴿وَءَاتُوهُم مِّن مَّالِ ٱللَّهِ ٱلَّذِيٓ ءَاتَىٰكُمۡۚ﴾ وتجرى مناقشة ذلك مع الطلاب بأسئلة تثير عقولهم، وتدفعهم إلى الاقتناع بحكمة التشريع، وتوقفهم على أسباب الآفات الاجتماعية المعاصرة.

ويستمر المدرس في باقي العناصر عارضاً الفكرة، ومناقشاً جوانبها وأدلتها مع طلابه.

4 - يسجل المدرس على الجانب الأيسر من السبورة الأفكار الأساسية التي يتوصل إليها مع طلابه في كل عنصر.

ومما يجدر الانتباه إليه أن هذه البحوث غالباً ما تكون موصولة بما يقرر على الطلاب من نصوص قرآنية وأحاديث، لذلك لا يفوت المدرس الربط بينها وبين تلك النصوص. كما يجب الابتعاد عن التلقين الخطابي، أو مطالعة الكتاب كما في دروس القراءة؛ حتى تتاح الفرصة للمدرس أن ينشىء طلابه محصنين ضد الانحرافات التي تغريهم، ويقوي في ضمائرهم الإيمان بقوله تعالى: ﴿مَّا فَرَّطۡنَا فِي ٱلۡكِتَٰبِ مِن شَيۡءٖۚ﴾ مما فيه سعادة في الدنيا ونعيم في الآخرة، وهو ما تتيحه مناقشتهم، والاستماع إليهم، وإقناعهم بمنطق الإيمان.

القسم الثاني

دروس تطبيقية في اللغة العربية والتربية الاسلامية

اعداد الدروس

إن المدرس الناجح في عمله هو ذلك الذي يعكف على إعداد دروسه، مقتنعاً بجدوى هذا الإعداد على تمكنه العلمي، وتهيُّئه النفسي، وتجنُّبه العثرات. يستوي في ذلك مدرّس الابتدائي، وأستاذ الجامعة، ومن يقف على أول درجات التدريس، ومن قضى جلّ حياته أمام السبورة، إذ الأمر لا يتعلق بتقدم المرحلة التعليمية أو تأخرها، ولا يتوقف على قِدَم المدرس أو حداثته، بل الأمر في مجمله يستهدف توفير الكفاءة للمدرس، ومنحه السيطرة على مادته.

وإنه لمن الخطأ الفادح إهمال الإعداد، أو الاستهانة بفوائده، فبعض المدرسين يتوهم أن إحاطته بمادة الدرس تغني عن الإعداد، غافلاً عن ضرورة اقتران المادة بالطريقة التي يسلكها المدرس في التعليم والبعض الآخر من المدرسين ـ وهؤلاء كثر ـ يعتقد أن قِدمه في المهنة يمنحه القدرة على التدريس بغير إعداد، ويعفيه من الاطلاع أو التماس طرق أفضل تسهّل على الطلاب تعلم لغتهم. وهذا وَهْم تنعكس آثاره على المدرس، والطلاب، والمادة العلمية.

فوائد الإعداد:

1 ـ يمكّن الإعدادُ المدرس من مراجعة مادته العلمية والاستزادة منها؛ يراجعها ليتأكد من صحتها في كل جوانبها، ويقف على ما خفي عليه من

تفاصيل قد يطرقها طلابه، كما يستزيد من مادته، بالرجوع إلى المصادر يستشيرها فيما غمض عليه، أو يطلب تفسيره، أو يلتمس له علة غير مطروقة، أو يقف على وجه إعرابي أو تحليل بلاغي، يرضي به شوق طلابه وطموحهم.

2 ـ والإعداد يمكّن المدرس من انتقاء المادة الشائقة التي تثير اهتمام طلابه، وينشطون لتعلمها، فلا يقتصر المدرس على مادة الكتاب المدرسي التي لم تفرق بين بيئات التلاميذ وميولهم. فما يصلح لطلاب البوادي غير ما يصلح لطلاب الحواضر، وما تهتم به البنات غير ما يهتم به البنون، وما يليق بطلاب المدارس الزراعية غير ما يليق بطلاب المدارس الصناعية، وهكذا يُنتقى لكل طالب ما يشوّقه ويرغّبه في التعلم، وهذا أظهر في التعبير، والقراءة، والإملاء، والنصوص.

3 ـ والإعداد يفسح للمدرس مجال ترتيب مادته، وتنظيم خطواته أمام طلابه. فليست مادة الدرس ذات قيمة إذا لم تقترن بالطريقة المناسبة لتدريسها، وهذا ما يمنح الإعداد قيمة كبيرة، فكثير من المدرسين متمكنون من مادتهم العلمية، لكنهم محرومون من مهارة تعليمها، وهذا أكثر وضوحاً في أساتذة الجامعات؛ فبعضهم من العلماء الأفذاذ في تخصصهم، فإذا حاضر في طلابه لا يفيدهم بمقدار ما هو عليه من علم وفير. لذا كان حسن الإعداد متيحاً للمدرس فرصة اختيار طريقة مناسبة، أو استخدام أكثر من طريقة في الدرس الواحد وفق الخطوات المتتابعة، كالاستقراء في مناقشة أمثلة النحو، ثم القياس في التطبيق على القاعدة. كما يعصم هذا الإعداد خطوات المدرس من التعثر والارتباك أمام الطلاب، فيما يثبته على السبورة ثم يمحوه، أو في كثرة تردده على الكتاب المدرسي، وإدامة القراءة منه أمام الطلاب.

4 ـ إن التناسب بين مادة الدرس وزمن الحِصة ذو أهمية بالغة، وكذلك توزيع زمن الحصة على خطوات الدرس، له أثره في تنظيم عمل المدرس ونجاحه. والإعداد يجنّب المدرس الإسراف في المادة الذي ينتج عنه انتهاء الحصة عند خطوة تقطع أوصال الدرس، وتحرم الطالب أن يحصّل شيئاً يقف عليه مستقلاً بنفسه. كأن يطيل في التمهيد لدرس النحو، ثم يناقش قطعة

طويلة لاستخراج الأمثلة محل القاعدة، وقبل أن يتم استقراء الظواهر النحوية المطردة لتحديد القاعدة تنتهي الحصة، ولم يصل بطلابه بعدُ إلى ثمرة هذه الرحلة الطويلة. وهذا نتيجة إطالة القطعة، وعدم الاقتصاد في التمهيد. وقِسْ على ذلك في دروس النصوص والقراءة والإملاء والبلاغة.

5 ـ يوفر الإعداد للمدرس ترتيب دروسه ترتيباً منطقياً متتابعاً، فالتشبيه يدرّس قبل الاستعارة، والجملة الإسمية تدرس قبل النواسخ، وأبو تمام يدرّس قبل المتنبي، ثم ترتّب أجزاء كل درس حتى تتأسس الخطوات بعضها على البعض الآخر، أو يُبنى اللاحق على السابق، فلا يسبق التشبيهُ الضمني التشبيه البليغ، ولا يتقدم التشبيه البليغ على التشبيه المستوفي أركانه، وهذا وغيره من فروع اللغة العربية بحاجة إلى إعداد جيد، وبصر حصيف من المدرس بالجزئيات الموصلة إلى الكليات، وبالسهل المؤدي إلى الصعب، وبالمناسبات المستدعية دروساً بعينها.

6 ـ من الدروس ما يحتاج إلى وسائل إيضاح سمعية أو بصرية، كالتسجيلات والمجسمات والخرائط والمصورات، أو الشرائط المرئية، وهذه بحاجة إلى إعداد قبل الحصة، حتى لا يفاجأ المدرس بما يربكه.

7 ـ كثيراً ما يقع خطأ في الكتاب المدرسي، ولا يَرُدّ هذا الخطأ إلا مدرس عكف على إعداد درسه، واطلع على مادة الكتاب، وخلّصها من السقطات والعثرات. ومثال المشكل، ما ورد في كتاب للنحو للصف الثاني الإعدادي في درس المنادى من أن (يا عليان ويا محمدون) منادى نكرة مقصودة، وغير ذلك كثير يفطن إليه من يعدّ مادته، ويقوّم منآدها.

8 ـ ومن الإعداد الجيد تقسيم مادة كل فرع من فروع اللغة العربية إلى وحدات مؤتلفة في نوعها، ثم توزيعها على شهور السنة الدراسية، وينبغي أن يأخذ المدرس في حسبانه العوامل الزمنية، والمناسبات الدينية والوطنية والقومية والإنسانية، والتتابع المنطقي بين الوحدات. فلا يدرِّس ـ مثلاً ـ نصاً شعرياً في وصف الربيع وأمطار الشتاء تنهمر على حجرات الدراسة، أو يقترح على الطلاب موضوعاً للتعبير عن الرفق بالحيوان، والأمة العربية تحيي ذكرى

العدوان الأمريكي على الجماهيرية، أو العدوان الثلاثي على مصر، أو العدوان الفرنسي على ساقية سيدي يوسف بتونس.

فالتآلف النوعي لوحدات المقرر، والتناسب الزمني والموضوعي لمفردات الوحدات، لا يتأتى إلا بإعداد متأنّ من مدرس نابه حصيف.

9 - يتيح الإعداد للمدرس اختيار طريقة التدريس المناسبة لكل درس، وتنويع الطرق وفق طبيعة المادة، والتصرف في خطوات الدرس بما يتطلبه الموقف التعليمي داخل الفصل، والمفاجآت التي تطرأ على سير الدرس، والمدرس الماهر في إعداد دروسه، يستطيع تعديل طريقته، واستبدالها بغيرها، أو حذف بعض أجزائها، أو تقديم ما حقه التأخير، وعدم التقيد بالأنماط المتوارثة في الإعداد. فتارة يسير التدريس بأسلوب المناقشة، وتارة بأساليب حل المشكلات، وتارة بأساليب الإلقاء والتلقين، أو الاستماع، أو القراءة، أو التعيينات.

إن الوقوف بالإعداد عند طريقة واحدة، يبعث الملل والسآمة في نفوس التلاميذ، ويدفعهم إلى الانصراف عن الدرس. لذلك يتميز المدرس الكفء من غيره باستعماله طرقاً متنوعة في إعداد دروسه. وهذا ما يكتسبه من طول الدربة، وإحكام الممارسة.

كراسة الإعداد:

تمثل هذه الكراسة (أو دفتر التحضير) الصورة التي تُقَدَّم عليها الدروس، وهي جديدة على طلبة الكليات التربوية، والمعاهد التخصصية، يستعملونها بتهيّب شديد، وأحياناً بارتباك وتخبط. ويختلف إعداد الدروس بين طلبة التربية العملية وبين المدرسين. فطالب التربية العملية مطالب بأن يفيض في التفاصيل، فيثبت المادة العلمية وافية في كثير من فروع اللغة العربية، وهو ملزم أيضاً ببيان الغرض العام الذي ينصبّ على فرع اللغة الذي يدرّسه، والغرض الخاص من كل درس على حدة. وهو مطالب بإثبات وسائل الإيضاح المستعملة في الدرس. كما عليه تدوين كل ما يقوم به في درسه من عمل، أو أسئلة، أو مناقشة، أو استنباط. أما المدرسون في مدارسهم - وقد تمرسوا بطول الدُّربة ومعاناة المواقف التعليمية - فإنهم يختصرون من

الخطوات السابقة، فلا يثبتون من المادة إلا ما أنشئوه لطلابهم، ولا يذكرون الغرض العام والغرض الخاص، ولا يثبتون وسائل الإيضاح المستعملة. وعلى الإجمال، فإن ما يُمتَحن فيه طلاب التربية العملية، ويثبتونه في إعدادهم، يصير مهارة وسلوكاً في وجدان المدرسين؛ فيعفون من بعضه، ويوجزون بعضه الآخر. وعلى الرغم من الإعفاء والإيجاز، يظل الإعداد عدة المدرس وحصنه، فلا يُتسامح معه في إهماله، وإن بلغ ما بلغ من العلم وطول الخبرة، كما لا يليق به الاتكاء على كراسة قديمة ينقل منها؛ فيجمِّد قدراته الإبداعية، ويحرم طلابه مما يستطيع إفادتهم به نتيجة إعداده واطلاعه المستمر، ولا يستساغ منه إثبات التحضير لذَرِّ الرماد في العيون، فيجريه في خطوات خمس في جميع الفروع، بلا تمييز بين درس وآخر، أو يثبت بعض العناوين لرءوس الموضوعات، وهذا وغيره مضيِّع للفائدة المرجوة من الإعداد.

نموذج لصورة الإعداد لطلبة التربية العملية:

اليوم: المادة:

التاريخ: الموضوع:

الحصة: الغرض العام:

الفرقة والفصل: الغرض الخاص:

الوسائل المعينة:

خطوات الدرس	المادة والطريقة
التمهيد العرض المناقشة والربط الاستنتاج التطبيق	

وهذه الخطوات ليست ثابتة في كل فروع اللغة، ولا ينبغي على المدرس الجمود أمامها، ففي الإملاء الاختباري لا استنتاج ولا تطبيق، وفي البلاغة تعظم المناقشة التي هي سبيل التذوق، ويكثر التطبيق للتمرس على الأنماط البلاغية، ويتضاءل الاستنتاج القاعدي، أو يرد في سياق المناقشة، وبهذا وغيره في سائر الفروع ترتبط الخطوات بالمادة وتناسبها.

والمدرس في أول عهده بالتدريس ـ وكذا طالب التربية العملية ـ يجد في المزج بين المادة والطريقة صعوبة، أو لا يُحكم هذا المزج، فنراه يثبت المادة بمعزل عن الطريقة، أو يقرر الطريقة ويعلنها بوصف عناصرها كأن يقول مثلاً: «أناقش التلاميذ بأسئلة تكشف عن المعنى، ثم أشرح الكلمات الصعبة بوضعها في جمل تظهر معناها». فمثل هذا الوصف التقريري للطريقة بعيداً عن الجانب التطبيقي على المادة ـ لا يغني شيئاً، ولا يعتبر إعداداً، بل سرداً لخطوات جافة هامدة، ينبىء عن عجز صاحبه، وقصوره في الربط التطبيقي بين المادة والطريقة، وكان الأجدر بالمدرس أن يثبت أسئلة المناقشة مباشرة بلا شرح للطريقة، ويشرح اللغويات بوضعها في جمل تُبين عن معناها، وتتتابع الخطوات في المادة واحدة إثر أخرى، كأنها أمواج متدافعة حتى تبلغ غاياتها. لذلك يتحتم على المدرس تمثّل خطوات الدرس في نفسه قبل الحصة، ويتهيأ لكل طارىء أو تغيير أثناء الدرس، وهذا هو إعداد النفس.

وبما أن الإعداد هو صورة لما يقوم به المدرس أثناء الحصة، وجب الالتزام بما أعدّه، وهيأ نفسه للسير على خطواته؛ لأن ما خططه في خلوته وبين مصادره وكتبه، أحكم مما يرتجله أثناء الدرس، وليس ذلك قيداً صارماً يمنع المدرس من الخروج عن الإعداد إذا اقتضت الضرورة ذلك، أو طرأ ما يقدّره المدرس نافعاً لا يترك. وتلك من المهارات المكتسبة بالممارسة وتنوع الخبرات، فلا ينكفىء المدرس على كراسة الإعداد يستجديها أزواداً يمد بها طلابه، ولا يتنكر لها بعد أن احتفل بها في إعداده، ونسق فيها خطواته، وأودعها تجاربه وخبراته. فليس المدرس كراسة أو دفتراً يُقرأ ويُلقى، وليس المدرس بمستَغْنٍ عن إعداده في دفتره.

وبعد ذلك كله، فالمدرس المتمكن من مادته وطريقته، يتدفق في عرض

درسه، ومناقشة طلابه، ينسق سبورته تنسيقاً تَقَرّ به أعين طلابه، ويحرصون على نقلها في مذكراتهم، فجانب منها للأمثلة، وآخر للقواعد المستنبطة، والملاحظات الجزئية، والأفكار المنبثقة عن المناقشة. ثم هو مستوعب للأسئلة التي هي مَرْكَبُه في التمهيد، والمناقشة، والتطبيق، حاضر البديهة فيما يواجهه، مدرك للحدود الزمنية بلا تفريط أو إفراط، واضح الصوت، يملأ أعين طلابه، ويملك عليهم نفوسهم. أما كراسة الإعداد فهي مطوية على مكتب المدرس، هانئة بما تسمعه من صاحبها، وتراه من فعله، ولا يقلّبها المدرس إلا لمادة يمليها على طلابه، أو شواهد من العيون تؤكد قاعدة، أو نماذج أعدها يقيس عليها طلابه. وتلك غاية ينبغي العمل على بلوغها.

الأسئلة والأجوبة

من العناصر الأصيلة في إعداد الدروس الأسئلة على اختلاف أنواعها، وتوقّع الأجوبة التي تتأسس عليها أسئلة تتبعها؛ قصد التقدم بالدرس، وبمعارف الطلاب في آن واحد. يظهر ذلك واضحاً في التعبير الشفوي، وفي شرح النصوص الأدبية، وفي مناقشة أمثلة النحو، وفي توجيه ذوق الطالب نحو الأسرار البلاغية، وفي مناقشة موضوعات القراءة وقطع الإملاء، وفي إرشاد الطالب إلى جوانب التشريع في النص القرآني، والحكمة الإلهية من أوامر القرآن ونواهيه.

والأسئلة سبيل تقويم الطلاب في التدريبات الشفوية، والتطبيقات التحريرية، والامتحانات الفترية والنهائية. وإن هذه الأنماط تعين المدرس على معرفة مستوى طلابه، وتضع الطالب حيث يستحق بين أقرانه، ثم تمنحه حق النجاح أو تقف به دون ذلك.

وبالأسئلة يكتشف المدرس نفسه، وطريقته، والمقررات التي يدرّسها. يتعرف المدرس قيمة تكوينه العلمي فيما يحصله الطالب من معارف ومهارات. وينظر في جدوى طريقته التي تحمل المادة إلى الطالب، فيعدّل منها، أو يغيرها، أو يستمر فيها مستزيداً من عناصرها. ويقوِّم المقررات الدراسية حتى ينقحها، وينفي عنها ما لا يناسب الطالب، أو لا يتفق وميوله وقدراته العقلية، أو يفطن إلى جوانب النقص فيها فيستكملها. وقد دأبت

جهات التخطيط للتعليم على التماس آراء المدرسين، فيما يقترحون عليها بشأن المناهج، والمقررات الدراسية، وهذا ما يتوفر للمدرسين من مخالطتهم طلابهم، وتفحّص كتبهم، والاطلاع على إجاباتهم التحريرية والشفوية

وتبقى الأسئلة أهم وسائل استثارة نشاط الطلاب، وحفزهم على التفكير، وتجنيبهم الخمول الذهني، ودفعهم إلى المنافسة، ومحاولة الإبداع والابتكار. كما تريح المدرس، وتزيح عنه جهد التلقين الخطابي المرهق، وتحيل الدرس شركة عادلة بين المدرس وطلابه.

وبهذا كله، يظهر خطر الأسئلة، وأثر الأجوبة في تعليم اللغة العربية، وهو ما ينبغي على المدرس التنبه إليه، والاستفادة منه على وجهه الأمثل.

أنواع الأسئلة:

قسم بعض العلماء الأسئلة إلى أسئلة اختبارية، وأسئلة تثقيفية، وهو تقسيم يتفق مع الغرض المستهدف من ورائها، إلا أنني أفضل إطلاق الأسئلة التعليمية على النوع الثاني؛ تجنباً لاتساع معنى الثقافة الذي يشتمل على كل معرفة تعليمية، واجتماعية، وقانونية، وأخلاقية، وكذا العادات والفنون والقدرات، فضلاً عما نحن بصدده من تعليم وتعلّم والأسئلة أداتهما.

1 - وتقتصر الأسئلة الاختبارية على قياس معلومات التلاميذ، والوقوف على مدى تحصيلهم، وقدرتهم على الفهم السّوي. وهذا مجاله الامتحانات الشفوية والتحريرية بأنواعها. وقد يلجأ إليها المدرس فيما يمهد به لدرسه، أو يراجعه مع طلابه.

2 - أما الأسئلة التعليمية فمجالها أرحب من الاختبارية، إذ يستثير بها المدرس تفكير طلابه، ليشاركوه في الوصول إلى المعلومات الجديدة، أو الربط بين المؤتلف، والتفريق بين المختلف. وهي طريق المدرس في المناقشة، وبعث الطلاب على التعبير عما فهموه في دروس القراءة، والإملاء، والتهذيب، والقرآن الكريم. كما يوجه بها المدرس طلابه نحو الجوانب الجمالية في البلاغة والنصوص. وهي كذلك وسيلة تنويع طريقة التدريس من الإلقاء إلى الحوار؛ دفعاً للرتابة الباعثة على الملل وخمول

الأذهان. وبالأسئلة ينبّه المدرس طلابه على خطئهم في إجاباتهم، وييسر على المتعثر في الإجابة سبيل الانطلاق.

ولا يظن طلاب التربية العملية أن هذين النوعين من الأسئلة ميسور أمرهما على الشداة؛ فلا يلقون إليهما بالا، أو يصوغون أسئلتهم متسرعين بلا تدقيق وعناية؛ فيترتب على ذلك غير مَا قصدوه من طلابهم. وحتى يوفق المدرس في أسئلته، يلزمه استيعاب مادة الدرس من كل أطرافها، وتقدير مواضع الأسئلة؛ حتى لا يستخفّ الطلاب بما يُسألون عنه إن كان تافهاً، كما يلزمه إجراء الأسئلة على قدر مستوى طلابه وقدراتهم، بلا استعلاء يُذْهب بالفائدة المرجوّة. ومما ينبغي الاعتراف به، أن مهارة المدرس في أسئلته تحتاج إلى خبرة، وتمرس، وإعداد مستمر، وهذه تمكنه من الصياغة المحكمة، وحسن التصرف بديهة في تغيير السؤال بأوضح منه، ثم ارتجال الأسئلة متتابعة عند الاقتضاء.

ومن المناسب في المراحل التعليمية الأولى (الابتدائي، والإعدادي) الاتساع في استخدام الأسئلة؛ حتى يستثير المدرس نشاط تلاميذه، ويبعثهم على التفكير، والمشاركة في نمو الدرس. أما في المرحلة الثانوية فيقتصد المدرس في الأسئلة، ويقف بها عند حدود مناقشة الأمثلة، والموازنات الموصلة إلى النتائج. فإذا كان السؤال عاجزاً عن الوصول بالطلاب إلى الحقيقة العلمية ـ اتجه المدرس إلى إلقاء هذه الحقيقة بلا حرج في ذلك.

شروط الأسئلة الجيدة:

1 ـ الإيجاز، بمعنى خلو السؤال من أي كلمة لا تؤدي فائدة، والبعد عن الترادف، وتجنب إطالة الجملة التي تغني عنها كلمة.

2 ـ الوضوح، وذلك بتحاشي الألفاظ الغريبة، والغائمة، والأساليب الملتوية، والعبارات المجازية المبهمة، ومثال ذلك سؤال أحد المدرسين طلبته في البلاغة، قال: «العاطفة وقدة تضيء العبارة، وتهطل على النص سحائب تغمر القارىء، وتأخذ بلبه. اشرح ذلك». فتلك عبارة أخّاذة، لا تصلح سؤالاً.

3 ـ التحديد، الذي يضع يد الطالب على المطلوب، بعيداً عن احتمال السؤال لأكثر من إجابة، أو اتساع المطلوب حتى لا يحدّه إطار، مثل: تحدث عن أدب العصر التركي، أو كيف نرى المعلقات في العصر الحديث؟ فالسؤالان أولهما غير محدود، وثانيهما يحتمل إجابات كثيرة.

4 ـ عدم تعليق الجزء الثاني من السؤال على جزئه الأول، مثل: اكتب من قوله تعالى: ﴿مَّثَلُ ٱلَّذِينَ يُنفِقُونَ﴾ إلى آخر الآية، واشرح الصورة البلاغية فيها. فإذا لم يكن الطالب حافظاً الآية عُوقب مرتين بسبب واحد، ويكون الجزء الثاني من السؤال مؤسساً على مجهول.

5 ـ التناسب الموضوعي بين أجزاء السؤال، حتى لا تجتمع متفرقات مختلفة، تشتت انتباه الطالب، مثل: عيِّن المنصوبات في الجمل السابقة، مبيناً أحوال تأنيث الفعل مع الفاعل، ومثل: اشرح الأبيات السابقة، واذكر مصادر ثقافة قائلها. فكلا السؤالين يجمع مختلفين موضوعياً، وهذا ما ينبغي تجنبه في السؤال الواحد.

6 ـ ألا يكون السؤال مما يسمح بالتخمين والحدْس، وذلك عند استعمال أداة الاستفهام (هل) غير متبوعة بطلب التعليل، ومثلها (ألَيْس) وما شابهها مما تكون الإجابة عنه (نعم أو لا أو بلى)، فلا نسأل الطالب مثلاً: هل أصاب الشاعر في تصويره؟ أو أليس الشاعر مبالغاً في تعبيره؟ فالإجابة عن السؤالين لا تتجاوز نعم، أو لا، أو بلى، فإذا أتبعنا السؤالين بعبارة «علِّل لما تقول» أو «وضِّح ذلك» ـ تخلَّصنا من موجب الاعتراض.

7 ـ الابتعاد عن التركيب المربك في السؤال؛ حتى لا يضطر الطالب إلى إجابة متداخلة العناصر بلا ترتيب أو تمييز، مثال ذلك: كيف استطاع أبو تمام تصوير المنجِّمين؟ وبم فنّد مزاعمهم؟ وما الصورة التي رسمها لعمورية؟ وضِّح وسائله البلاغية في ذلك. فمثل هذا السؤال المركب المتداخل الأجزاء ينبغي إعفاء طلابنا من الوقوع في حبائله.

8 ـ الحذر من التكرار في الأسئلة، وذلك بأن يحتوي السؤال اللاحق بعض ما ورد في سؤال سابق، أو تكرار السؤال بمضمونه، واختلافه في الصياغة. مثال ذلك:

س 1 ـ أعرب ما تحته خط في الجملة.

س 2 ـ استخرج بدلاً من الجملة. والكلمة المعربة بدل، والمطلوب استخراجُه نفسُ الكلمة المعربة وهي بدل.

مثال آخر:

س 1 ـ بم أعْلَى أبو تمام شأن السيف؟

س 2 ـ ماذا يقصد أبو تمام بصدق الأنباء في قوله:

السيف أصدق أنباء من الكتب في حده الحد بين الجد واللعب

فالإجابة واحدة عن السؤالين، وإن اختلفت الصياغة، وأوهمت الطالب باختلاف الإجابة.

9 ـ تنوع الأسئلة بين التحصيل، والذكاء، والموازنة، والتذوق، واللغة، حتى لا تجري كلها على نمط واحد، فتضيّع على الطالب فوائد ينبغي تمكينه من ممارستها.

10 ـ الابتعاد عن الألغاز في الأسئلة؛ حتى لا يشعر الطالب بالإحباط بعد ما أنفقه في مذاكرته. وتجنب الأسئلة التافهة التي لا تستثير نشاط الطالب وتفكيره، وتدعوه إلى الفتور الذهني.

هذا في الأسئلة التحريرية والشفوية، ومما يجب مراعاته في السؤال الشفوي، أن يلقيه المدرس على الفصل كله؛ حتى يشتركوا جميعهم في التفكير، ثم يختار من الطلاب أحدهم للإجابة، ويخطىء بعض المدرسين عندما يخصّون طالباً معيناً بالسؤال، فينصرف الآخرون عن المشاركة؛ لأنهم غير مقصودين بما أراده المدرس. كما ينبغي تقويم إجابة الطالب، وإفساح المجال لزملائه بإبداء الرأي فيها، حتى يقف المجيب على ما أصاب فيه وما أخطأ، وما فاته ذكره، أو استطرد فيه حشواً وفضولاً. وهذا كله جاذب لانتباه الطلاب، محرك لنشاطهم، مثير لتفكيرهم.

أما في الأعمال التحريرية، فيعكف المدرس على الأخطاء الشائعة بين الطلاب فيعرضها عليهم ويقوّمها، ويأخذهم بسلامة التفكير، ودقة التعبير؛

ليعتادوا ذلك في نفوسهم، وقابل حياتهم، ويرشدهم إلى ترتيب المعاني وتنظيمها، على صورة واضحة تدل على شخصية صاحبها، وينهاهم عن الشرود عما هم بصدده، والاستطراد المبعد عن السياق. ويحفزهم إلى حسن الخط، وسلامة الرسم الإملائي.

دروس تطبيقية في الاعداد

من السهل الميسور استيعاب خطوات طرق التدريس من الجانب النظري، ومن المألوف لدى طلاب التربية العملية والمدرسين الإفاضة في شرح عناصر الإعداد، وتفصيل القول في السلوك المهني للمدرس بين طلابه. وهذا كله من باب المعارف التي لا تُغْني ما لم تثبُت عند التطبيق العملي.

لذلك نضع بين أيدي طلابنا وإخواننا المدرسين نماذج لإعداد الدروس في فروع اللغة العربية والتربية الإسلامية، ليستعينوا بها في عملهم، بعد أن وقفوا عليها نظرياً في القسم الأول.

أولاً ـ التعبير الشفوي:

الصف: الأول الثانوي.

الموضوع: أبطال الأمة منارة حاضرها، ومعالم مستقبلها، ومُثل أجيالها.

التمهيد	نحتفل في مناسبات كثيرة بأبطال أمتنا في كل ميدان، نخلّد أعمالهم وبطولاتهم وإن نَأَت ديارهم، وبعُدَت أزمانهم، وهم في كتبنا مسطورون، وفي حياتنا كلها مذكورون؛ في أشعارنا، وأغانينا، وساحاتنا، نقيم لهم التماثيل، ونقف إجلالاً لذكراهم يوم رحيل كل منهم، نفخر بحياتهم ونعتز بتضحياتهم. فلِمَ هذا الاعتزاز والتخليد المتجدد؟ وبم يُثرينا هؤلاء في حاضرنا ومستقبلنا؟ ذلك هو موضوع اليوم.
رأس الموضوع	يكتب المدرس رأس الموضوع على السبورة، والطلاب ينقلونه في كراسة التعبير الحر لإعداده، ثم يقرؤه المدرس ويتبعه أحد الطلاب، ويمهل المدرس طلابه للتفكير في جوانب الموضوع، والتهيؤ للحديث فيه.
المناقشة	س 1: ما مظاهر اعتزازنا بأبطال الجهاد؟
[لا تدون على السبورة]	س 2: متى يصبح الإنسان بطلاً؟
	س 3: كيف تتنوع البطولات، وتتحد في غاياتها؟ س 4: لماذا ندرّس سير الأبطال في مدارسنا؟ س 5: بم نكون أوفياء لتضحيات المجاهدين؟ س 6: ما نصيب أمتنا العربية من الأبطال التاريخيين؟ س 7: كيف يتكون المثل الأعلى عند الإنسان؟ س 8: مِمَّ يستمد الشباب مُثله العليا؟ س 9: علام يدل ثراء أمتنا بالأبطال في كل ميدان؟

س 10: ما تأثير الماضي على حاضرنا ومستقبلنا؟

[وبهذه الأسئلة المدونة في كراسة المدرس، تنطلق ألسنة الطلاب معبرة عن أفكارهم، والمدرس يراقب المتحدث المجيب عن السؤال، ويساعده إن تلعثم أو توقف، بسؤال يفتح له طريق الانطلاق، ويناقشه في أفكاره - بعد انتهائه من الحديث - بمشاركة زملائه، ثم يطلب من الطلاب عنواناً لما أفاض فيه زميلهم، أو عبارة تجمل الحديث كله، ويسجلها على السبورة عنصراً مرقوماً. وتتوالى الأسئلة، والمناقشة، وتعيين العناصر، وتدوينها].

العناصر

[تدون على السبورة]

1 - احتفالنا بأيام الجهاد، وتخليد سِيَر العظماء، يعبران عن اعتزازنا بأبطالنا.

2 - البطل لا ينطوي على ذاته، بل يعمل من أجل أمته.

3 - البطولات كثيرة في الحرب، والسلم، وهي كفاح ومعاناة، تهدف إلى خير البشر وسعادتهم.

4 - دراسة سِيَر الأبطال تُبصرنا بمواطن العظمة في حياتهم، وتوقف النشء على ماضي أمتهم المجيد، فيعتزون بوجودهم.

5 - الوفاء للأبطال وعظماء الأمة يتمثل في الإخلاص لمبادئهم، وعدم التفريط في مكاسبهم، والتقدم على دربهم.

6 - تاريخنا حافل بالأبطال، مثل: أحمد عرابي، وعمر المختار، وجمال عبد الناصر، ومن العلماء ابن سينا، والخوارزمي، وابن رشد وغيرهم.

7 - المثل الأعلى نتيجة بحث الإنسان عن الصورة المُثلى التي يودها لنفسه، وهو ما يميزه من الحيوانات.

	8 ـ وجود المثل الأعلى في البيئة، والتاريخ، والدين، والتربية.
	9 ـ عظمة الأمة بوفرة أبطالها في كل ميدان.
	10 ـ احتذاء الماضي واستيعاب عِبَره يبعثان الثقة في الحاضر، والأمل في المستقبل.
عرض الموضوع	يطلب المدرس من طلابه الحديث في الموضوع كله، مراعين ترتيب العناصر المدونة على السبورة، متتابعين فيما بينهم حتى ينتهي الموضوع.

فوائد إرشادية:

1 ـ يعمل المدرس على إفساح المجال لطلابه كي يعبروا وينقدوا، ويحد هو من تدخله الذي يقتصر في أغلبه على التصحيح والتوجيه.

2 ـ مما يُثري قدرة الطالب على التعبير الجيد، أن يمده المدرس بما لا يقدر على التعبير عنه أو تصويره، فذلك يشجعه ويُقيل عثاره.

3 ـ يُمثل الاقتباس من القرآن الكريم، والاستشهاد بعيون الشعر ومأثور القول ـ دعامة قوية لأفكار الموضوع، وقد لا يتسع محفوظ الطالب لذلك، فيلجأ المدرس إلى إثبات بعض الآيات والأشعار على السبورة، ويكون ذلك أثناء الحديث في عنصر معين، وبغير إملائها لاستجلاب الأفكار حولها، أو تكلف السياق لإثباتها.

4 ـ ينوع المدرس موضوعات التعبير لتشمل الإنسان في نفسه، والبيئة من حوله، والكون والتاريخ، ويطوف بطلابه في الوصف، والخيال، والنقد، ويوزع موضوعاته بين المقال، والقصة، والرسالة، ولا يقف بهم ـ كما نرى ـ عند موضوعات مبتذلة من كثرة تناولها مثل: الشباب، والمرأة، وضرورة العلم، والطفولة، وغير ذلك مما يبعث على الفتور الفكري، والزهد في التعبير.

5 ـ مما ينبغي التنبه إليه في تعبير الطالب ـ الشفوي والتحريري ـ الربط بين الأفكار حتى تبدو حلقات موصولة نامية، ووضوح العبارة بسلامتها من الالتواء الناتج عن الإسراف في طولها، واضطراب أجزائها، والترتيب المنطقي للعناصر؛ في بناء الموضوع، وصحة اللغة، وتخليصها من شوائب العامية الدارجة.

ثانياً ـ القراءة:

الصف: الثالث الثانوي.

الموضوع: الصدق ـ من كتاب المطالعة الحديثة ـ الجزء الثالث.

تمهيد	يسعى الإنسان نحو الفضائل، محاولاً جمعها في نفسه، وقوله، وعمله، وما ذلك إلا لإدراكه أن قيمته فيما يتحلى به من شمائل. وإن النفس لأمارة بالسوء، والمرء معها في مجاهدة ومغالبة، وبقدر ما يتحمله في قهرها، يكون تجمّله بالفضائل الخلقية والنفسية، ومنها فضيلة الصدق موضوع اليوم.
إعلان الموضوع	كتابة عنوان الموضوع على السبورة: الصدق ـ لأحمد أمين ص 39. **تعريف بالكاتب:** هو أحمد أمين، عالم بالأدب، من كبار الكتاب، قرأ في الأزهر وتخرج بمدرسة القضاء الشرعي، وتولى القضاء ثم التدريس بالجامعة. وكان عضواً في مجامع اللغة العربية بالقاهرة ودمشق وبغداد. من مؤلفاته: فيض الخاطر، وفجر الإسلام، وضحى الإسلام، وظهر الإسلام، والنقد الأدبي. توفي سنة 1954 م والموضوع من كتاب الأخلاق.
القراءة الصامتة	يطلب من الطلاب قراءة الموضوع في صمت، وتعيين الكلمات والتراكيب الصعبة بخطوط تحتها.
شرح اللغويات	بسؤال الطلاب عما وقف في سبيلهم أثناء القراءة، وما يراه المدرس جديراً بالشرح وإن لم ينتبه إليه الطلاب. من ذلك: يغلو في الأمر: يغلو الآباء في المهور، (أي يجاوزون الحدود).

	الكـذب الممقوت: يمقُت المؤمن الكـذب، لأن الكـاذب ممقـوت، (أي يُبْغَض، وممقـوت اسم مفعـول بمعنى مُبْغَض، ومَقِيت بمعنى بَغِيض).
	[هناك من يؤخر شرح اللغويات بعد المنـاقشة، وهـذا غير مقبـول؛ لأن بعض اللغويـات الصعبة يقف عـائقاً عن فهم المعنى العـام، ولا يجوز سؤال الطالب في ما لم يَفْهمـه]. وتسجل هذه اللغويات على السبورة.
المناقشة العامة	س 1: لماذا نَبغض الكاذب؟ س 2: ما أضرار الكذب علىٰ الأسرة والمجتمع؟ س 3: متى يكذب الإنسان؟ ومتى يصدق؟ س 4: كيف ترتبط الثقة بالصدق؟
	وهذه المناقشة تتناول الأفكار الرئيسة في الموضوع.
القراءة الجهرية الأولى	يقـرأ المـدرس أولاً، والـطلاب ينصتـون إليـه، متـابعين المقـروء في كتبهم، ليحـاكـوا مـدرسهم في قـراءتـه النمـوذجية. وإذا كـان الموضـوع طويـلاً يكتفي المـدرس بجـزء يراه منـاسباً. ثم يـطالب أحـد المجيـدين بـالقـراءة بعـده، ويتلوه آخرون، ولا يقـاطع القـارىء إلا فيما يخـلّ بالمعنى، حتى ينتهي الموضوع.
القراءة الجهرية الثانية	يُطالب المدرس طلابه بنَوْبَة أخرى من القراءة، المتميـزة عن سـابقتها بخلوهـا من كل الأخـطاء التي أُغْضِي عنهـا، وتصحيحها من المدرس بمشاركة الطلاب.
المناقشة التفصيلية	س 1: كيف يكون الصدق في الإشارة والسكوت؟ س 2: لِمَ كان الكذب مانعاً التفاهم بين أفراد المجتمع؟ س 3: ما خطر الكذب على معلوماتنا التاريخية والعلمية؟ س 4: بِمَ ينهار دور المدرسة والأسرة؟ وما السبيل إلى تقوية هذا الدور؟

س 5: كيف يكذب الإنسان على نفسه؟

س 6: مِمَّ اشتقت كلمتا المنافق، والصريح؟

س 7: ما علاقة الملَق بالكذب؟

س 8: متى تكون الصراحة غير مقبولة؟

س 9: لِمَ كان الاقتصاد في الوعود مرغوباً؟

س 10: لماذا يحتاج الصدق إلى عناء، ورياضة نفس، وصبر، وشجاعة؟

س 11: عيِّن مواقف يكون فيها الكذب مقبولاً.

س 12: اذكر من قصصنا العربي ما يؤيد قول أرسطو حين سئل عن ضرر الكذب «ألا يثق الناس بقولك حين تصدق».

س 13: «الغُلوّ» ما معناها اللغوي والبلاغي؟ مثّل لما تقول.

س 14: ما رأيك فيما ذكره الكاتب من أن النفاق كذب عملي؟

تلخيص الموضوع

يطلب من الطلاب تحديد عناصر الموضوع، والتعبير عن كل منها، وتسجل هذه العناصر على السبورة.

مثال ذلك:

1 ـ التعريف بمعنى الصدق.
2 ـ أنواع الكذب، وأضرار كل نوع.
3 ـ مكانة الكاذب بين الناس.
4 ـ الصدق ضرورة اجتماعية، وتربوية، وتاريخية.
5 ـ تكاليف الصدق.
6 ـ المقبول من الكذب، وغير المقبول من الصدق.
7 ـ التعريف بأحمد أمين.

[وبعض المدرسين يحيلون مثل هذا الموضوع إلى موضوع للتعبير التحريري، عندما يشعرون بضعف طلابهم، وحاجتهم إلى عون قبل الكتابة. وهذا اجتهاد طيب].

ثالثاً ـ القصة (الكتاب ذو الموضوع الواحد)

الصف: الثالث الثانوي.

الموضوع: عبقرية عمر (الفصل الأول ـ عبقري).

تمهيد [أعدّ الطلاب الفصل في منازلهم]	وقف العقاد هذا الفصل على العبقرية في المفهوم العام، وتطبيقها على عمر بن الخطاب، ودور الدعوة الإسلامية والرسول الكريم في بعث الرجل العبقري، ونستطيع تحديد أفكار هذا الفصل في نقاط رئيسة، مما استجمعه الطلاب أثناء قراءتهم المنزلية: 1 ـ علامات العظمة في الأمم، وحظ عمر منها. 2 ـ الدعوة المحمدية وأثرها في عظمة عمر. 3 ـ نظرة الرسول الكريم إلى كل من الصدِّيق والفاروق. 4 ـ احتمال المسئولية، وأثره في تغيير النفوس. 5 ـ مفهوم العبقرية قديماً وحديثاً، ومدى انطباقهما على عمر.
المناقشة	[يثبت المدرس هذه الأسئلة على السبورة، وينقلها الطلاب في كراسة المجهود الشخصي؛ ليرجعوا إليها بعد الحصة؛ فتكون عوناً لهم في الإجابة والتعبير عن أفكارهم]. س 1: ما علامة العظمة، وما حظ عمر منها؟ س 2: ما أثر الدعوة المحمدية في تكوين شخصية عمر؟ س 3: كيف رأى النبي عليه الصلاة والسلام كلّاً من الصدِّيق والفاروق؟ س 4: «أجبّار في الجاهلية وخوّار في الإسلام؟». من قائل هذه العبارة؟ وما مناسبتها؟ وما معنى (خوّار)؟ س 5: لماذا اختلف الصاحبان في حرب الرِّدة؟

س 6: «ما وضع أبو بكر خيراً من موضعه وهو يلي الإسلام، والخطر من داخل أهله... وما وضع عمر خيراً من موضعه وهو يلي الإسلام، والخطر عليه من أعدائه المحدقين».

أ ـ ما مرادف المحدقين؟ زن الفعل (يلي).

ب ـ توضح العبارة أن كلاً من الصدِّيق والفاروق رجل ساعته. وضح ذلك.

جـ ـ بِمَ تعلّل اختلاف كل منهما في مواجهة الأمور في عصريهما؟

س 7: كيف ينطبق معنى العبقرية قديماً وحديثاً على الفاروق؟

س 8: قال عليه الصلاة والسلام في عمر: «لم أر عبقرياً يَفْري فَريه».

أ ـ اشرح العبارة.

ب ـ ما معنى (يفري فريه)؟

جـ ـ ما مناسبة هذا القول؟

س 9: «كان النبي عليه الصلاة والسلام يعلم أن احتمال التبعة خليق أن يبدّل أطوار النفوس في بعض المواقف والأزمات...».

أ ـ ما مفرد (أطوار)؟ وكيف نكشف عنها في القاموس المحيط؟

ب ـ كيف يؤثر احتمال المسئولية في سلوك الشخص؟

جـ ـ وفيم ظهر هذا التأثير في حرب الرِّدة؟

س 10: كان الإسلام بعد نبيه في أمَسِّ الحاجة إلى نموذجين وُجدا في الصاحبين. وضِّح ذلك.

س 11: شبّه الرسول الكريم صاحبيه بإبراهيم ونوح وموسى. ما وجه الشبه بينهم كما ذكره النبي الكريم؟

	س 12: تفاوت أسلوب العقاد في هذا الفصل بين الأدبي النابض، والعلمي المحايد. أ ـ ما أسباب هذا التفاوت؟ وما رأيك فيه؟ ب ـ عين من الفصل نماذج لهذين الأسلوبين.
القراءة الجهرية	يختار المدرس جزءاً من الفصل، يراه جديراً بالقراءة الجهرية؛ للتذوق الفني، أو لإجمال فكرة الفصل كله، أو للمزاوجة بين القراءة الصامتة في المنزل، والجهرية في المدرسة.
التعيين والتوجيه	يعيِّن المدرس للطلاب الفصل الثاني، ويوجههم إلى ما ينبغي عليهم العناية به في قراءتهم المنزلية، مما لاحظه عليهم أثناء المناقشة.

رابعاً ـ الإملاء

الصف: الثالث الإعدادي

الموضوع: أحوال الهمزة ـ الإملاء الاختباري.

التمهيد	س 1: كيف تستقبل ضيوفك؟ س 2: ماذا تكره من بعض جلسائك؟ س 3: متى يتعجل الضيف الانصراف من المجلس؟ وفي موضوع الإملاء تفصيل وبيان. **آداب المجالسة**
قراءة القطعة	إذا جلسْتَ/ فأَقبلْ على جلسائك/ بالبشر والطلاقة، / ولْيكُن مجلسُك هادئاً، / وحديثُك مرتباً، / واحفظ لسانَك من خطئه، / وهذِّب ألفاظَك، / والتزم تركَ الغِيبَة، / ومجانبةَ الكذب، / والتمطّي / والتثاؤب / والتشاؤم، / ولا تُكثر الإشارة بيدك، / واحذَر الإيماءَ / بطرفك إلى غيرك، / ولا تهمْس إلى مَن وراء، / فمن حَسُنَت آداب مجالسته، / ثَبُتَت في الأفئدة مودتُه، / وحَسُنَت عشرتُه/ ، وكمُلَت مروءتُه. /
مناقشة المعنى	س 1: بِمَ تُشعر جلساءك بالترحيب؟ س 2: كيف تحادث من تجالسه؟ س 3: ما الأفعال التي تؤذي مشاعر جليسك؟ س 4: ما الكلام الذي يزري بك عند صاحبك؟ [يُخرج التلاميذ كراساتهم، وأدوات الكتابة، ويكتبون التاريخ ورقم الموضوع].
قراءة ثانية للقطعة	يقرأ المدرس القطعة، والتلاميذ منتبهون غير مشغولين بالإعداد للكتابة، وعليه أن يُبين في قراءته، ويملأ الأسماع بالألفاظ ومقاطع القطعة، ممثلاً المعاني التي

	ناقشها مع التلاميذ. فذلك كله يسهّل عليه الإملاء، ويريحه من طلب التلاميذ إعادة المقاطع أثناء إملائها.
إملاء القطعة	يملي المدرس القطعة على صورة مقاطع ضبطها عند الإعداد، مراعياً تناسبها مع قدرة التلاميذ على استيعابها فكتابتها، وهذا يتفاوت من صف إلى صف، ومن مرحلة إلى مرحلة. ولا يعيد إملاء المقطع؛ حتى يعتاد التلاميذ الإصغاء الواعي، ويجنّب وقت الإملاء صياح الخاملين، وفوضى العابثين. كما ينبّه على علامات الترقيم؛ فيألفها التلاميذ في كتاباتهم. ويلفتهم إلى الجلسة الصحية؛ فيبرءون من العاهات الجسمانية، وتعتدل أيديهم فوق كراساتهم.
قراءة ثالثة للقطعة	بعد انتهاء الإملاء، يقرأ المدرس القطعة، والتلاميذ يتابعونه لتدارك ما فاتهم، وإصلاح ما أخطئوا فيه. لذلك وجب التأني في هذه القراءة بلا إبطاء أو توقف. ثم تجمع الكراسات.
تدريب	إذا بقي وقت في الحصة، يشغله المدرس بعرض ما ورد في القطعة من همزات مثل: جلسائك، هادئاً؛ خطئه، التثاؤب، التشاؤم وجمعها في قاعدة الهمزة وسط الكلمة. وكذا يخرج التلاميذ إلى السبورة لتحسين خطوطهم بمقاطع من القطعة، مثل: «التزم ترك الغِيبة»، تكتب بالنسخ مرة، وبالرقعة مرة أخرى.

الإملاء الاستماعي (من الصف الخامس الابتدائي إلى الثالث الإعدادي):

طريقته مثل طريقة الإملاء الاختباري، بإضافة خطوة تهجّي كلمات مشابهة للمفردات الصعبة بالقطعة، بعد مناقشة المعنى العام. وتجري هذه الخطوة بعرض الكلمة المشابهة في جملة، ويطلب المدرس من التلاميذ تهجّيها،

مثال ذلك: كلمتا (هادِئاً)، و(التثاؤب) في القطعة، فيقابلهما المدرس بكلمتي (بادئاً، التفاؤل) في جملتين: أجاب التلميذ عن الأسئلة بادئاً بالسهل منها، وخرج من الامتحان والتفاؤل يغمره. ويكتب الكلمتين البديلتين على السبورة بإملاء أحد التلاميذ، ثم يمحوهما قبل البدء في الإملاء.

الإملاء المنقول (للصفين الثالث والرابع من المرحلة الابتدائية)

التمهيد	اشتهر عمر بن الخطاب، ثاني الخلفاء الراشدين، بالعدل والتواضع، وقد حُكي في ذلك قصص كثير، من ذلك أنه كان يخرج ليلاً ليطمئن على أحوال المسلمين، فسمع ذات ليلة أطفالاً يبكون من الجوع، فأسرع إلى مخزن الدقيق، وحمل منه على ظهره ما أطعم به الأطفال، فناموا سعداء. وإليكم قصة في عدله للإملاء.
عرض القطعة	الغلام وعمر بن الخطاب.
على سبورة أو في الكتاب أو في بطاقة	مرَّ عمر بن الخطاب ـ رضي الله عنه ـ بغلمان يلعبون، فلما رأوه تفرقوا هائبين، وثبت أحدهم مكانه. فقال له عمر: مالك لم تفارق مكانك، وقد فرّ من كانوا معك؟ فقال: يا أمير المؤمنين، ما الطريق ضيقة فأوسّعها لك، ولا ذنب لي فأخافك. فسُرّ عمر من جوابه، وثقته في عدله، وكافأه مكافأة حسنة.
قراءة القطعة	يقرؤها المدرس قراءة نموذجية متأنية. ثم يتبعه التلاميذ، فيقرءون واحداً بعد الآخر، حتى يطمئن المدرس على جودة نطقهم.
مناقشة المعاني:	س 1: ماذا فعل الغلمان عند مرور عمر؟ س 2: من لفت نظر عمر بين الغلمان؟ س 3: بِمَ نصف هذا الغلام؟ س 4: كيف أجاب الغلام عن سؤال عمر؟ س 5: لِمَ كافأ عمر الغلام؟

	س 6: بماذا وُصف عمر في التاريخ؟
	[يُعنى المدرس في هذه المناقشة بتدريب التلاميذ على جودة التعبير، واستعمال كلمات القطعة في عباراتهم، وإفساح المجال للتعبيرات المتنوعة].
التهجّي	يعيّن المدرس الكلمات الصعبة، ويطلب من التلاميذ قراءتها وتهجّيها: رأْوه - هائبين - المؤمنين - فأوسّعها - كافأه مكافأة.
نقل القطعة	يخرج التلاميذ الكراسات وأدوات الكتابة، ويكتبون التاريخ ورقم الموضوع. ثم يُملي المدرس القطعة كلمة كلمة، مشيراً إلى الكلمة المملاة على السبورة، أو الوقوف عليها بالنطق الهادىء في الكتاب أو البطاقة.
القراءة الثانية	يعيد المدرس قراءة القطعة، والتلاميذ يراجعون ما كتبوه؛ ليصلحوا أخطاءهم، ويكملوا ما فاتهم. ثم تجمع الكراسات.
تدريب	إذا بقي في الحصة متسع من الوقت، يستغله المدرس في إخراج التلاميذ إلى السبورة لتحسين خطوطهم، وكتابة كلمات مشابهة للتي وردت بالقطعة، أو إثراء معارف التلاميذ بسِيَر العظماء.

الإملاء المنظور (للصفين الرابع والخامس من المرحلة الابتدائية)

طريقته مثل طريقة الإملاء المنقول، إلا أنه بعد تهجّي الكلمات الصعبة تُحجب القطعة عن أنظار التلاميذ، وتملى عليهم كما في الإملاء الاختباري.

فالفرق بين المنقول والمنظور هو في خطوة النقل فقط.

خامساً ـ الخط

الصف: الصف الثاني الإعدادي.

الموضوع: رسم الهاء في أول الكلمة ووسطها وآخرها بخط الرقعة.

التمهيد	بإخراج الكراسات وأدوات الكتابة.
النموذج	يكتبه المدرس على السبورة، أو يطبعه في بطاقات، أو ينظره التلاميذ في كراسة الخط.

هـ ـهـ ـها

القاهرة لها مكانتها بحاضرها، وماضيها، وآثارها، وشهرتها

قراءة النموذج والمناقشة	يقرأ المدرس النموذج ويتبعه تلميذ في ذلك، ثم يناقش المدرس معناه: أين تقع القاهرة؟ ومَن بناها؟ وما أشهر مبانيها وآثارها؟
الشرح الفني	يلفت المدرس تلاميذه إلى رسم الهاء في أول الكلمة، برسمها مفردة على الجانب الأيسر، والتلاميذ ينظرون يده في حركتها، مقدراً لهم المسافات التي تستغرقها خطوط الحرف بالنظر، ولا داعي لإرهاقهم بمعرفة عدد النقط أو الدوائر؛ لقياس طول الحرف وعرضه ومقدار فتحته، ثم يكتب أمامهم الحرف في كلمته، موصولاً بغيره على الجانب الأيمن. ويطّرد ذلك في الحرف وسط الكلمة وآخرها.
المحاكاة	يحاكي التلاميذ النموذج في أوراق، أو كراسة غير كراسة الخط؛ حتى تمرُن أيديهم على المَشْق، ثم يجوِّدون في كراسة الخط.

الإرشاد	يمـر المدرس بين التـلاميذ أثنـاء الكتابـة، ويـوجههم إلى الصواب، مستعملاً القلم الأحمر فيما يصلحه بكراساتهم. ثم يعـود إلى السبـورة ليـوضـح لهم مـا شـاع بينهم من أخطاء. ثم يقدر كل تلميذ بدرجة في كراسته.

سادساً ـ القواعد النحوية

الصف: الأول الإعدادي.

الموضوع: الأدوات التي تجزم فعلاً مضارعاً واحداً.

التمهيد	ما أحوال إعراب الفعل المضارع؟ [الرفع، والنصب، والجزم] ومتى يبنى الفعل المضارع؟ [إذا لحقت به نونا التوكيد والنسوة] متى ينصب الفعل المضارع؟ [إذا سُبق بأداة نصب مثل: أنْ...] واليوم نعرف الأدوات التي تجزم فعلاً مضارعاً واحداً، وعلامات الجزم.
عرض الأمثلة	الوقت أغلى من الذهب لم يُنْصِفِ الحكماءُ الوقت حين جعلوه من ذهب؛ لأنه الحياة. ونحن لمّا نحسنْ تنظيم أوقاتنا، ولمّا ندركْ خطره في حياتنا. فلْننظّمْ أوقاتَنا، ولْنعرفْ قيمتَه التي لا تعْدِلُها قيمة. وأنت أيها الطالب، لا تضيّعْ وقتك في العبث، ولا تقعدْ عن استغلاله. ولا تقضِ في عمل أكثر مما يستحق، ولا تمضِ في طريق بغير هدف. فإنه لم يَسمُ مجتهد بغير نظام، ولم يلْهُ عاقلٌ وقت جدّه. ولْتخشَ ربك في كل عمل، ولْتَنْهَ غيرك عما لا ترضاه لنفسك. [يعرض المدرس القطعة على السبورة، أو يكتفي باستلال الأمثلة منها، وتدوينها بعد قراءة القطعة من الكتاب المدرسي، أو يوزع القطعة مطبوعة في أوراق على الطلاب].
مناقشة المعاني	يقرأ المدرس القطعة، ويتبعه أحد الطلاب المجيدين، ثم تكون مناقشة المعاني: فيمَ نقدْنا الحكماء؟ ما مظاهر تضييعنا الوقت؟ كيف ينتفع الطالب من وقته كله؟ وماذا عليه تجنبه؟

الموازنة

س 1: بِمَ سُبقت الأفعال: ينصفْ، نحسنْ، ندركْ، ننظِّمْ، نعرفْ، تضيّعْ، تقعدْ؟
[سبقت بالحروف: لم، لمّا، لام الأمر، لا الناهية].

س 2: ماذا أفادت هذه الحروف في جملها؟
[(لم) نفت الفعل المضارع، وقلبته إلى المضيّ.
(لمّا) نفت الفعل المضارع، وقلبته إلى المضيّ مع استمرار النفي زمن التكلم.
(لام الأمر) جعلت الفعل المضارع يؤدي معنى الأمر.
(لا الناهية) تفيد النهي عن الفعل المضارع].
س 3: ما نوع الأفعال المضارعة بعد هذه الحروف؟
[أفعال صحيحة]
وما علامة الإعراب المثبتة على آخرها؟
[السكون وهي علامة جزمٍ للمضارع].

قاعدة جزئية: يُجزم الفعل المضارع الصحيح الآخر إذا سُبق بلم، أو لمّا، أو لام الأمر، أو لا الناهية، وعلامة الجزم السكون.
تطبيق جزئي: يطالب المدرس طلابه بجمل تحتوي على أفعال مضارعة صحيحة الآخر مجزومة، ويناقش معهم الأداة وعملها ومعناها.

س 4: الأفعال: تقضِ، تمضِ، يَسْمُ، يَلْهُ، تَخْشَ، تنْهَ ما نوعها؟ [معتلة أصلها: تقضي، تمضي، يسمو، يلهو، تخشى، تنهى].

وما إعرابها؟ [مجزومة لأنها مسبوقة بأدوات الجزم السابقة] وماذا حذف منها عند جزمها؟ [حذفت الياء من آخر تقضِ وتمضِ، والواو من آخر يسمُ ويَلهُ، والألف من آخر تخشَ وتنهَ]، فعلامة الجزم حذف حرف العلة.

س 5: ماذا تلاحظ في الحركة آخر الفعل بعد حذف

حرف العلة؟ [بقي ما قبل الياء المحذوفة مكسوراً دلالة على حذف الياء، وما قبل الواو المحذوفة مضموماً دلالة على حذف الواو، وما قبل الألف المحذوفة مفتوحاً دلالة على حذف الألف].

قاعدة جزئية: يُجزم الفعل المضارع المعتل الآخر إذا سُبق باحدى الأدوات الجازمة، وعلامة الجزم حذف حرف العلة.

تطبيق جزئي: يعرض المدرس على الطلاب أفعالاً مضارعة ناقصة مجزومة لإعرابها مثل:

لم يرض المسلمون بالدنية في تاريخهم، **فلْندْعُ** إلى طريقهم في حاضرنا، **ولْنَبْنِ** على بنيانهم، **ولا نَرْجُ** خيراً في خلافهم.

استنباط القاعدة

[يُملي الطلاب على مدرسهم القاعدة كاملة، وتثبت على السبورة، ولا حرج في إمداد المدرس الطالبَ المملي بما يشقّ عليه].

1 - يجزم الفعل المضارع إذا سبقته أداة من أدوات الجزم، وهي: لم، ولما، ولا الناهية، ولام الأمر.

2 - علامة جزم الفعل المضارع الصحيح الآخر السكون. وعلامة جزم الفعل المضارع المعتل الآخر حذف حرف العلة.

3 - عند حذف حرف العلة يبقى ما قبل الياء مكسوراً، وما قبل الواو مضموماً، وما قبل الألف مفتوحاً.

التطبيق

[خطوة هامة لتمكين القاعدة في نفوس الطلاب، وفي الكتاب المدرسي غناء ووفرة، وهو ما يجنّب المدرسَ المبتدىء عدم التدرج من السهل إلى الصعب، أو أن يشغل ما تبقى من الحصة بالكتابة على السبورة. كما كان

في التـطبيق الجزئي الشفـوي كفايـة للتـدريب من تـأليف المدرس].

1 - يختار المدرس تمريناً مباشراً على القاعدة مثل:
عيّن من القـطعة كـل فعل مضـارع مجزوم واذكـر عـلامـة جزمه.

أو: عيّن من الأمثلة أدوات الجـزم، واذكـر عملهـا فـي الأفعال بعدها.

2 - ثم يختار جملة يعربها الطلاب.

3 - ثم يطالبهم بالتفـريق بين لا الناهيـة، ولا النافيـة في جملتين. وبين لام الأمر، ولام التعليل في جملتين أيضاً، وبين لَمْ، ولمّا في جملتين كذلك.

4 - وقبـل انصـرافهم يعيّن لهم تمـرينـات من الكتـاب المدرسي يجيبون عنها في كراسة الواجب المنزلي.

سابعاً ـ النصوص الأدبية:

الصف: الثاني الثانوي.

الموضوع: المتنبي يمدح سيف الدولة، ويذكر بناء ثغر الحدث سنة 343 هـ.

التمهيد

عرف التاريخ سيف الدولة الحمداني فارساً دوّخ الروم، وأذاقهم كئوس المنايا مريرة، نازلهم في عقر دارهم وهزمهم، وحاولوا ذلك معه فجدع أنوفهم، وأذل كبرياءهم، وتوفي سنة 356 هـ. والنص في ثغر الحدث وقد انتزعه سيف الدولة من قائد الروم الدمُسْتق. وقتل من جنوده خلقاً كثيراً، وأسَرَ آخرين، وأقام حتى بنى قلعة الحدث، ووضع بيده آخر شرفة منها. فقال المتنبي يمدحه ويصف المعركة. والمتنبي شاعر العربية بلا منازع عند أكثر النقاد والمؤرخين، ملأ الدنيا ذكره، وشغل الناس غريبه وعجيبه، اتصل بسيف الدولة، فصار من خاصة شعرائه، ومدحه بقصائد سُمّيت «السيفيات»، ولُقّب بالمتنبي لأسباب منها ادعاؤه النبوة، وهو أبو الطيب أحمد بن الحسين، المقتول سنة 354 هـ، أثناء عودته من فارس إلى العراق، على يد بعض الأعراب.

عزيمة قوية معجزة

عرض النص

1 على قدر أهل العزم تأتي العزائم
وتأتي على قَدْر الكرام المكارمُ

2 وتَعظُمُ في عين الصغير صغارُها
وتصْغُر في عين العظيم العظائم

3 يكلّفُ سيفُ الدولة الجيشَ همَّه
وقد عَجِزَت عنه الجيوشُ الخضارم

4 ويطلُب عند الناس ما عند نفسه
وذلك ما لا تدعيه الضَّراغم
5 يُفَدِّي أَتَمُّ الطيرِ عمْراً سلاحَه
نسورُ الفَلاَ أحداثُها والقَشَاعِم
6 وما ضَرَّها خَلْقٌ بغير مخالب
وقد خُلِقَتْ أسيافُه والقوائم

ملحمة النصر

7 هَل الحدثُ الحمراء تعرفُ لونَها
وتَعْلَم أيُّ الساقِيَيْن الغمائم
8 سَقاها الغمامُ الغُرُّ قبلَ نُزُوله
فلمّا دنا منها سقتها الجماجم
9 بناها فأعْلَى والقنا يقرع القنا
وموجُ المنايا حولَها يَتَلاطمُ
10 وكان بها مثل الجنون فأصبَحَت
وَمِنْ جُثَث القتلى عليها تَمائم
11 طريدةُ دهْرٍ ساقها فردَدْتَها
على الدّين بالخَطِّيِّ والدّهرُ راغم
12 تُفِيتُ الليالي كُلَّ شيء أخَذْتَه
وهُنَّ لما يأخُذْن منك غَوَارِم

شجاعة وبأس شديد

13 وقفْتَ وما في الموت شك لواقفٍ
كأنك في جفْن الرَّدَى وهو نائم
14 تمُرّ بكَ الأبطالُ كَلْمَى هزيمةً
وَوَجهُك وضّاحٌ وثغرُك باسِم
15 تَجاوزْتَ مقدار الشجاعة والنُّهَى
إلى قَوْل قوم أنتَ بالغيب عالم

16 ضَمَمْتَ جَنَـاحَيْهِمْ على القلب ضَمَّةً
تَمـوتُ الخَـوافي تحتهـا والقَـوَادِمِ
17 بضَـرْبٍ أتَى الهَـامَـاتِ والنصـرُ غـائبٌ
وصـار إلـى اللَّبَـاتِ والنصـرُ قـادمِ

[إذا وُجد النص بالكتاب المدرسي يُشار إليه، وإلا طُبع في أوراق، أو عُرِضَ على السبورة الإضافية].

قراءة النص

يبدأ المدرس بقراءة نموذجية للنص كله أو بعضه، بقدر ما يتسع الوقت. وبعده يقرأ الطلاب بالتناوب، ويصحح المدرس ما يقع من خطأ فور وقوعه، وتستمر القراءة حتى يسكن النص مطمئناً على ألسنة الطلاب.

المناقشة العامة

س 1: ما مظاهر العزيمة القوية؟
س 2: كيف ربط المتنبي بين النسور وسيف الدولة؟
س 3: بِمَ سُمّيت الحدث الحمراء؟
س 4: ما صورة سيف الدولة في المعركة؟

الشرح التفصيلي

قراءة أحد الطلاب الوحدة الأولى من البيت 1 إلى 6، ثم شرح اللغويات:
همّه: همَّك الأمرُ فسهرت على إنجازه، (أي هممت به).
الخضارم: الجيوش الخضارم كغابة كثيفة، (أي كثيرة العدد).
الضراغم: للضرغام لُبَد على رقبته، (أي الأسد).
القشاعم: النسور القشاعم ترعى صغارها وتطعمها، (أي المُسِنّة).

مناقشة المعاني الجزئية:

س 1: تأتي الحكمة في الشعر موصولة بموضوع القصيدة. فما نصيب البيت الأول من هذه الحقيقة؟

س 2: البيت الثاني مفسِّر للحكمة في البيت الأول. والبيتان الثالث والرابع تطبيق على معنى البيتين الأول والثاني. وضِّح ذلك.

س 3: كيف مهدت المقابلة في البيت الثاني للمعنى في البيتين الثالث والرابع؟ [مثل هذه الأسئلة تثير الطالب، وتحرك ذكاءه، وتبعده عن التقاط المعنى السطحي للأبيات، كما توجهه نحو تناول العمل الأدبي كبناء متكامل].

س 4: لم تُفدّي النسور سلاحَ سيف الدولة؟ وماذا وفّر لها سيف الدولة في البيت السادس؟

س 5: الجيش والناس في مشقة ونصَب، والنسور في راحة وطرب. اشرح هذا المعنى من الأبيات.

س 6: انثر الوحدة الأولى بأسلوبك، مع عدم التقيد بترتيب الأبيات، ومراعاة ترابط المعاني.

س 7: ضع عنواناً لهذه الوحدة.

قراءة أحد الطلاب الوحدة الثانية من البيت 7 إلى 12، ثم شرح اللغويات.

الغَمام الغُرّ: الغَمام الغُرّ أحفل بالماء من الغمام الأسود، (أي السحب البيضاء).

القَنا: عيدان الرماح.

التّمائم: تُعلّق بعض النساء تمائم في رءوسهن للتعوّذ بها من مَسِّ الجن، (أي عُوذَة).

الخطّي: الرمح.

راغِم: اندحر العدو راغماً، (أي ذليلًا).

تُفِيتُ: أجبر البطل جيوش الروم أن تُفيت ما سلبت، (أي تُحمل على فوته).

غوارم: الأعداء غوارم ما أخذوه، (أي مؤدّون).

مناقشة المعاني الجزئية:

س 1: لماذا تغير لون الحدث؟ وكيف صار لونها؟

س 2: مَنْ الساقيان؟ وما دلالة كلمة الجماجم في البيت الثامن؟

س 3: ما تكاليفُ بناء قلعة الحدث؟ وكيف صار حالها بعد النصر على الروم؟

س 4: ماذا يُقصد بالتمائم في البيت العاشر؟ ومِمَّ أصاب الجنون قلعة الحدث؟

س 5: بِمَ أنقذ سيف الدولة ثغر الحدث من نكبات الدهر؟ وكيف كان الثغر طريدة؟

س 6: الليالي تُفيت وتَغْرَم... وضِّح هذا المعنى في البيت الثاني عشر.

س 7: انثر أبيات هذه الوحدة بأسلوبك.

س 8: ضع عنواناً لهذه الوحدة.

قراءة أحد الطلاب الوحدة الثالثة من البيت 13 إلى 17، ثم شرح اللغويات:

كلْمى: الجنود كَلْمى من ضربات السيوف، (أي جَرْحى).

وضّاح: وجه القائد وضّاح بأخبار النصر، (أي مشرق).

النّهى: أهل النهى راجحو الرأي، (أي العقل).

جناحا الجيش وقلبه: ميمنة الجيش، وميسرته، ووسطه.

الخوافي والقوادم: أصلها ريشات في مقدّم جناح الطائر، وأخرى تحتها، ثم استعارها الشاعر لرجال الجناحين من الجيش.

اللّبات: أعالي الصدور.

مناقشة المعاني الجزئية:

س 1: كيف عبَّر الشاعر عن شجاعة سيف الدولة ورباطة جأشه في البيت الثالث عشر؟

س 2: الأبطال كَلْمى، ووجهك وضّاح وثغرك باسم.
ما قيمة هذه المقابلة في المعنى؟

س 3: لماذا قال قوم بأن سيف الدولة يعلم الغيب؟

س 4: كيف ضم سيف الدولة جيش الروم؟ ومتى صار ضربه إلى الهامات ثم إلى اللبات؟

س 5: انثر أبيات هذه الوحدة بأسلوبك.

س 6: ضع عنواناً لهذه الوحدة.

تحليل النص

بعد هذه المناقشة الجزئية، يطلب المدرس من الطلاب إجمال المعاني في النص كله، بصياغتها عناصر موجزة جامعة لما تفرق في الوحدات.

1 - عزم قوي، وهمة عظيمة تستصغر العظائم.
2 - عجز الجيوش عن تحقيق ما عزم عليه القائد.
3 - سعادة النسور بجيش سيف الدولة.
4 - ارتواء قلعة الحدث بدماء الأعداء.
5 - اطمئنان «ثغر الحدث» من طول معاناته.
6 - عجز الليالي عن النّيل مما قصده سيف الدولة.
7 - عدم الاكتراث بالموت، والأبطال يرتجفون خوفاً.
8 - إهلاك جيش الأعداء.

وبعد ذلك يطالب المدرس طلابه أن ينثروا النص كله على هدى هذه العناصر.

الاستنباط

وتلك خطوة يجمع فيها المدرس الظواهر البيئية، والأدبية، والاجتماعية، التي تظهر في النص تمهيداً لجمعها في درس تاريخ الأدب.

من ذلك: الصراع بين الحمدانيين والروم، وتعلق المتنبي بأميره العربي الغيور على مجده المؤثل، ثم نجد من الخصائص الأدبية: المقابلات المعلية لصورة القائد وقوته، وإحكام الصور البلاغية واتساقها القويّ مع المعاني، والترابط بين الأبيات في وحدة عضوية ممتدة الأجزاء؛ كما نرى في الوحدة الثانية. ثم كانت الألفاظ في جزالتها وقوة إيحائها متناسبة مع البأس والشجاعة والنصر.

يحدد المدرس ذلك بغير استغراق، ويطوف بطلابه في جنبات النص قبل انصرافهم إلى غيره، ويثبت على السبورة عناصر ما يستنبطه. وإذا اتسع النص على حصة واحدة يقسمه المدرس في إعداده، وتدريسه.

ثامناً ـ تاريخ الأدب:

الصف: الأول الثانوي.

الموضوع: النثر في صدر الإسلام.

تمهيد

1 ـ درس الطلاب نصوصاً من القرآن الكريم، ووقفوا على خصائص الأسلوب القرآني، في لغته ومعانيه، كما تبين عظيم أثره في تهذيب اللغة، وما استحدث في المعاني والألفاظ، فضلاً عن التشريعات المحكمة التي هذبت التفكير، وارتقت بالوجدان، والمشاعر الإنسانية.

س ـ أوجز أثر القرآن الكريم في اللغة والأدب.

جـ ـ جمع القرآن اللسان العربي على لغة قريش في جزيرة العرب وخارجها، وبهذا حقق وحدة اللغة، وخفف من تفاوت اللهجات وغرابتها، كما حفظ القرآن اللغة من الاندثار، لاقترانها بالقدسية في نفوس المسلمين. واكتسبت اللغة ثروة جديدة من الألفاظ ذات المدلول الديني الجديد مثل: النّفاق، والصلاة، والتيمّم، والزّكاة. ثم هذّب القرآن ألفاظ اللغة وأبعدها عن الغريب والحوشي، وهو ما صقل اللسان الأدبي ونقّى اللغة من شوائبها. وبعد ذلك نبتت على ضفاف القرآن علوم كثيرة؛ كالتفسير، والتوحيد، والقراءات، والأصول، والفقه، وتلك استدعت علوم اللغة والبلاغة والأدب والنحو والصرف. ثم كان بعد هذا التأثير في اللغة، والعلوم، أدب التصوف، وأدب الزهد، والمعاني المستحدثة في المدح، والهجاء، والوصف، والرثاء، والموضوعات الزائلة كالمفاخرات والمنافرات وسجع الكهان.

وفي كل ذلك نرى الألفاظ مؤتلفة مع المعاني، والمعاني متفقة مع الأغراض، والأغراض مستدعاة بنبض التشريع،

والتشريع متوافق مع الفطرة توافقاً دونه الفن والمنطق، وليس فوقه إلا قدرة الخالق المبدع.

2 - ودرس الطلاب نصوصاً من أحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم، وأدركوا الآثار القرآنية في أسلوب الرسول الكريم، والخصائص الفنية للحديث وتأثير ذلك في اللغة والأدب.

س - أجملْ الخصائص الفنية والموضوعية للحديث الشريف.

جـ - ارتبط الحديث الشريف بالقرآن الكريم في تفسيره وتفصيل مجمله، وتأثر كذلك بأسلوبه ومنهجه في عرض الأحكام وبيان حكمة التشريع، وظهر على أحاديث الرسول أثر الإلهام، وسمة العبقرية، وطابع البلاغة، وأسلوبه يمتاز بإشراق ديباجته، واتساق عبارته، وتساوق ألفاظه وفِقره؛ لأداء معنى واضح معيّن، ومطابقة مدلوله لمقتضى الحال. كما ظهرت قدرة الرسول الكريم الفائقة على التشبيه والتمثيل وإرسال الحكمة وإجادة الحوار، كقوله عليه الصلاة والسلام:

«المؤمن هَيّنٌ ليّن، كالجمل الأنِف إن قِيد انقاد، وإن أُنيخ على صخرة استناخ» وقوله: «لو توكلتم على الله حق توكله لرزقكم كما يرزق الطير: تغدو خِماصاً، وتروح بِطانا». وعلى هذا النهج جرى أسلوب الصحابة، ومن اشتد خلاطهم بالرسول، أو كثرت روايتهم عنه كالإمام علي بن أبي طالب وأبي هريرة. كما قامت علوم ارتبطت بالحديث مثل علم غريب الحديث، وعلم مصطلح الحديث، وعلم رجال الأثر. وبهذا كله كان الحديث الشريف زاداً للغة، ومهذّباً لحواشيها، وحافظاً لخلودها.

3 - ودرس الطلاب طائفة من خطب الرسول الكريم

وصحابته، ووقفوا على موضوعاتها، وتأثرها بالأسلوب القرآني، والعوامل التي ارتقت بهذا الفن في أساليبه، ولغته، وموضوعاته.

س ـ وضِّح التطور الذي طرأ على خطابة هذا العصر وأسبابه.

جـ ـ نمت الخطابة في صدر الإسلام نمواً واسعاً، وتطورت أغراضها مرتبطة بالدعوة الإسلامية، وما نجم عنها من مواقف وفتوحات، وما استدعته من بيان للتشريع الإسلامي. فالإسلام والأحداث عاملان أساسيان فيما وصلته الخطابة من نمو وازدهار. جرت موضوعاتها على الخطب الدينية، وخطب الجهاد والحضّ على القتال، وخطب الوفود والمناظرة. أما المعاني فقد دارت في جلها على الأمور الدينية؛ كما في خطب الجُمع والأعياد ومواسم الحج، ثم اقتضى نشر الإسلام خطب الجهاد في الجيوش، وهذه تعتمد على التذكير بحق الله على المسلمين في نشر دينه، والتضحية في سبيله، والإخلاص للدعوة الإسلامية. ثم جرت بعد ذلك على الحق في الخلافة بين علي ومعاوية وما تبع ذلك من مناظرات وتحكيم. أما الخصائص الفنية فقد ظلت موصولة بالقرآن الكريم والحديث الشريف، متخلصة من السجع الذي شاع في الجاهلية، كما ظلت محتفظة بجزالة الألفاظ ورصانتها، ملتزمة بالتحميد في مفتتحها، والاقتباس من آي القرآن الكريم، والاستشهاد بالأمثال والشعر.

وبهذا كانت خطابة هذا العصر نتاج الدعوة الإسلامية بأساليب القرآن والحديث ومعانيهما.

وألمّ الطلاب ببعض رسائل النبي عليه الصلاة والسلام والخلفاء والولاة، وهي في الدعوة، والحكم، تقويم السلوك. وهذه جارية على

مستمدة من النماذج القرآنية والتقاليد الكتابية المستحدثة.

س ـ عيّن الخصائص الفنية للرسالة في صدر الإسلام من رسالة النبي عليه الصلاة والسلام إلى كسرى، ورسالة عمر بن الخطاب إلى عمرو بن العاص، ورسالة عمرو بن العاص إلى عمر بن الخطاب.

جـ ـ استدعت الدعوة رسائل لتبليغ الدعوة إلى الملوك، وتوجيه الولاة في حكمهم، وتميز أسلوبها بالاقتصار على الإلمام بالحقائق وتوضيحها بلا مبالغة ولا تهويل، مع مراعاة الإيجاز غالباً، والتعبير عن النفس بلفظ الإفراد، بأسلوب بليغ، وعبارات جزلة. وكانت تبدأ بالبسملة وتختم بالسلام، وبينهما فِقر محكمة، وسياق مطرد بألفاظ سهلة عند مخاطبة غير العرب، وتراكيب متينة وأحياناً غريبة عند مخاطبة العرب أو الأعراب كرسالة النبي الكريم إلى بني نَهْد «ولكم الفارض (الضخم) والفريش (الفرس إذا حُمل عليه بعد النتاج) وذو العنان الركوب، والفلو (المهر الصغير) الضبيس (غير المذلل)...». وغالباً تقسم الرسائل إلى مقدمة، وغرض، وخاتمة خاصة زمن الراشدين.

استنباط الحقائق الأدبية

نستطيع بعد استحضار ما تفرق في حصص النصوص، وتجميع الأشتات زمراً مؤتلفة ـ أن نخلص إلى خصائص النثر بأنواعه في صدر الإسلام، على وجه الإجمال بعد التفصيل النوعي السابق.

1 ـ كان للقرآن الكريم أعظم الأثر في توجيه النثر الإسلامي نحو الموضوعية، بعد أن كان في الجاهلية نتفاً فكرية متفرقة، كما في خطبة قس بن ساعدة «أيها الناس اجتمعوا، واسمعوا، وعوا...».

2 ـ أصبح الأسلوب القرآني نموذجاً محتذى في سهولة

التراكيب، ووضوح المعاني، والوصول إلى الغرض بلا تطويل أو تهويم.

3 - شغلت الدعوة الإسلامية النثر بموضوعات التشريع، والجهاد، والحكم، والوعظ. واندثرت موضوعات الجاهلية كالمفاخرات والمنافرات.

4 - اختفى سجع الكهان الذي شاع زمن الجاهلية، وما ظهر منه في النثر الإسلامي كان عفو الخاطر، بلا تكلف أو احتيال على المعنى.

5 - كثرت موضوعات النثر باتساع الدولة وتنوع الحاجات، فكان خطبة، ورسالة، ووصية، وحديثاً، ومَثَلاً، ثم تنوعت الأساليب بتنوع هذه الفنون. وقبل هذا كله نزل الذِّكر الحكيم نثراً معجزاً.

6 - استدعى القرآن الكريم والحديث الشريف علوماً لغوية، وشرعية، وأصولية (أصول الفقه، أصول التحديث، وأصول الرواية)، وهذه روافد نثرية، أضافت إلى فنونه أنماطاً لم تكن موجودة.

7 - انتقل النثر من المرتبة الدنيا بجانب الشعر الجاهلي، إلى مراقي الفكر والتشريع، وأصبح أداة الحضارة، وسبيل الإيمان.

فائدة:

تلاحظ أن الدرس جرى في خطوتين: تمهيد، واستنباط، فالتمهيد يعتمد على معلومات الطالب التي حصلها في دروس النصوص، أثناء تحليل القطع النثرية وشرحها. جاء التمهيد جامعاً لما تفرق، ومؤلفاً بين ما تشابه واتحد. وتأسيساً على ذلك وجب على المدرس أن يبرز الظواهر الأدبية في النصوص أثناء شرحها، والخصائص البلاغية والفكرية والموضوعية في كل نص؛ حتى إذا عقد لتاريخ الأدب حصة، كان مؤسساً التاريخ على النص، ولم يجد

الطالب في تاريخ الأدب جديداً سوى الجمع والاستقراء ثم الاستنباط. وهذا أجدى من سرد تاريخ الأدب سرداً جافاً يابساً، ثم تأتي النصوص شواهد عليه، فلا تلقى قبولاً، كمن يبذر في صخر ويرجو ثماراً.

أما الاستنباط فيأتي بعد سؤال الطالب ومناقشته فيما وعاه بدروس النصوص، وبمساعدة المدرس للطالب في تجميع الظواهر، والوقوف على الحقائق، يسجل المدرس على السبورة الحقائق التي يستقر عليها مع طلابه، في عناصر موجزة مرقومة، ثم يصوغ هذه الحقائق التي توزعت في أسئلة وأجوبة صياغة مجملة جامعة.

وقد لا تتسع حصة واحدة لذلك كله، فيقسم المدرس درسه على أكثر من حصة، شريطة أن يختم كل حصة بما يليق الوقوف عليه تاماً.

تاسعاً ـ التراجم الأدبية :

الصف : الرابع من معاهد المعلمين الخاصة .

الموضوع : ابن المقفع .

تمهيد	سبق للطالب أن درس أشهر المدارس النثرية، وعرفها في أربعة أدباء: ابن المقفع، والجاحظ، وابن العميد، والقاضي الفاضل، وكان القصد إلى النص الأدبي مقدماً على دراستهم في ذواتهم وأحوالهم في عصورهم، وما وقع لهم مع معاصريهم، ومصادر ثقافتهم، وأشهر مصنفاتهم، ثم الرأي النقدي في فنونهم النثرية. وهذا ما تَأخر تفصيله، وأُجِّل بيانُه ليكون محل درس في تراجمهم. وأولهم ابن المقفع.
إلمامة تاريخية نسبه ونشأته	هو عبد الله بن المقفع، من أهل فارس، كان مجوسياً فأسلم على يد عيسى بن علي عمّ السفاح والمنصور الخليفتين الأوّلين من خلفاء بني العباس، ثم كتب له، واختص به. وكان والده (داذُوَيه) والياً للحجاج على خراج فارس، فمد يده وأخذ الأموال وهو ما أوقعه في التعذيب حتى تقفّعت يده فقيل له المقفع.
	أتقن ابن المقفع العربية والفارسية، فلما بلغ العشرين من عمره اشتغل بالكتابة في دواوين العراق آخر زمن بني أمية، ولما انتصر بنو العباس انتقل يكتب لعمّي المنصور سليمان وعيسى ابني علي بن عبد الله بن العباس، حتى ظفر به غريمه سفيان بن معاوية بن يزيد بن المهلب بن أبي صُفرة أمير البصرة، فقتله بتحريض من المنصور، بأن أمر بتنوّر فسجّر، وبأعضائه أن تُقطع عضواً فعُضواً، ثم توضع في التنّور لتُحرق، ثم أطبق عليه التنوّر، وكان

ذلك سنة 142 هـ على الأرجح (انظر: وفيات الأعيان 154/2).

ثقافته ومؤثرات تكوينه

نشأ ابن المقفع في البصرة وهي حاضرة العلماء والأدباء، وبها المربد ملتقى الخطباء والشعراء واللغويين والنحاة، وكان هؤلاء خير مَعين لمن يقصدهم. وكان ولاؤه في آل الأهتم وهم أهل لُسن وفصاحة. وبهذا جمع ابن المقفع بين البيئة المفتّقة للمواهب، والولاء المؤدب للوجدان، المغذّي للسان بروائع البيان. ثم إنه صاحب موهبة هيأته ليقطف من منابع البصرة، وثمار آل الأهتم أينع قطاف.

كان مُجيداً للفارسية بحكم نسبه، وهذه وصلَتْه بثقافة الفرس، وحكمة الهنود، وفلسفة اليونان وأدبهم، الأمر الذي وسع معارفه، وعمّق تفكيره، وأثرى معانيه.

أما شيوخه وأساتذته فلا يُعلم أحدٌ منهم، والأرجح أنه كان أستاذ نفسه. سئل: «من أدّبك؟ فقال: نفسي، إذا رأيت من غيري حسناً أتيته، وإن رأيت قبيحاً أبيته»، وسئل الخليل بن أحمد عن ابن المقفع فقال: «علمه أكثر من عقله».

مصنفاته

الأدب الصغير: وهو رسالة قصيرة تتضمن طائفة من الوصايا الخلقية والاجتماعية.

الأدب الكبير: وهو رسالة في السلطان وما يتصل به من الحكم والسياسة والصداقة وصفات الصديق.

رسالة الصحابة: كتبها لأبي جعفر المنصور فيما ينبغي على السلطان اتباعه في سياسة الرعية، وفيها نظرات دقيقة في النقد السياسي، والعدل الاجتماعي، والفقه الدستوري.

كليلة ودمنة: والكتاب مترجم عن الهندية إلى الفارسية ثم

نقله ابن المقفع إلى العربية، وهو قصص خيالي على ألسنة الحيوانات والطيور يهدف إلى الإصلاح الاجتماعي والسياسي، والاعتبار في حياة الأفراد والجماعات.

الدرة اليتيمة: الذي وصفه الأصمعي بأنه لم يصنف في فنه مثله، وهو مفقود ويتضمن حِكماً منقولة في أحد جزأيه، وشيئاً من الديانات في جزئه الآخر، على ما ذكره الباقلاني.

أخلاقه

وعلى الرغم من اتهامه بالزندقة، فقد أخذ نفسه بأجمل الخصال، عُرف بالمروءة، والشعور بالكرامة، والترفع عن الدنايا، عقله حاكم لهواه، ظاهر الوفاء، يملك دقة حسّ، ورهافة في الشعور، مشهور بالخلق القويم، والدماثة وحسن المعاشرة. وفي ذلك قصص شاهدة. (انظر عيون الأخبار لابن قتيبة ـ والفهرست للنديم).

[ما سبق: التمهيد، ونسبه ونشأته، وثقافته، ومصنفاته، وأخلاقه، يسردها المدرس بطريقة القَصّ الشائق، ويثبت على السبورة عنوان كل فقرة، وموجزاً لمحتواها مثل:

نسبه: عبد الله بن المقفع، فارسي، كاتب ديواني، نشأ بالبصرة، قتل سنة 142 هـ تقريباً].

خصائصه الفنية:

عرض النصوص

تُعرض نماذج من أدبه للوقوف على معالمها الفنية.

1 ـ من إحدى رسائله الأدبية في وصف الرجل الفاضل:
«إني مخبرك عن صاحب لي.... ص 363 الأدب والنصوص».

2 ـ من رسائله الاخوانية:
«أما بعد، فإن من قضى الحوائج... ص 364 الأدب والنصوص».

3 - وفي آداب السلطان يقول:
«واعلم أن من العجب. . . ص 364 الأدب والنصوص».
4 - من كتاب كليلة ودمنة. . .

المناقشة

يقرأ المدرس كل نص على حدة، ويتبعه أحد الطلاب، ثم يوجه أسئلة للمناقشة التي تؤدي إلى رصد الخصائص الفنية. مثل:

س 1: ماذا ترى في سهولة الألفاظ والعبارات؟
جـ: معانيه في ظاهر ألفاظه، وألفاظه بعيدة عن الغرابة والتوعر.

س 2: ما الذي يسيطر على الكاتب من عناصر الأسلوب أكثر من غيره؟
جـ: الكاتب معنيٌّ باستيفاء المعاني من كل جانب، جامع لأطراف المعنى الواحد، غير باحث عن الجمال الأسلوبي بقدر ما هو عاكف على عمق المعاني وشمولها.

س 3: بِمَ تتميز الجمل عند الكاتب؟
جـ: جمل ابن المقفع محكمة التقطيع، جيدة الفواصل، تكاد تستقل كل جملة عن جارتها، وهي موصولة بها في بناء الفكرة العامة.

مثل قوله: «وكتبت إليك، ولحالنا التي نحن بها فيما نذكر لك حاجة، أول ما فيها معروف تستوجب به الشكر علينا، وتدّخر به الأيادي قِبلنا» (ص 364 الأدب والنصوص).

س 4: ما حظ ابن المقفع من الفنون البلاغية؟
جـ: أظهر ما عنده المزاوجة بين الكلمات مثل:

«ينتقص من ساعات نَصَبه وعمله، فيزيدها في ساعات دَعَته وفراغه، وشهوته، وعبثه، ونومه. . . ويأخذ له من طعامه وشرابه، ونومه ولهوه» (ص 364 الأدب والنصوص)

	ولا نجده بعد ذلك متأنقاً بزخرف يشي بصنعة بلاغية. [ويظل المدرس على هذا المنحى من النقاش، يأخذ من طلابه مرة، ويصحح لهم أخرى، أو يعينهم بقول لا يدركونه، ولا يتحرج في الترجمة بوجه عام من الظهور أكثر مما كان عليه في حصة النصوص].
الاستنباط	[يثبت المدرس على السبورة خلاصة ما أدركه الطلاب عن الخصائص الفنية لأسلوب ابن المقفع، ويجمل به جمع ذلك منهم، وتنقيحه بأسلوبه]. **خصائصه الفنية:** 1 - تقطيع الجمل. 2 - توخي السهولة. 3 - الإيجاز في القول وعدم الاستطراد. 4 - المزاوجة بين الكلمات. 5 - العناية بالمعنى. 6 - استخدام النهج المنطقي.

عاشراً ـ البلاغة

الصف: الثاني الثانوي.

الموضوع: أضرُب الخبر.

تمهيد	1 ـ بِمَ يتميز الأسلوب الخبري؟ [يحتمل التصديق أو التكذيب]. 2 ـ لماذا يتفاوت أسلوب الخبر بين التوكيد وعدمه، فنقول: والله إن الامتحان بعد غدٍ، أو نقول: الامتحان بعد غدٍ، (بغير توكيد)؟ [على حسبما يخطر في نفس القائل من حاجة السامع إلى توكيد من عدمه، وفق درجة تصديقه أو تكذيبه أو تردده]. وهذا ما سنعرضه مفصلاً في هذا الدرس.
العرض	قال شاعر يعاتب صديقه: تَــوَدُّ عَـدُوِّي ثــم تَــزعُــم أنــنــي صـديقُـكَ! إن الـرأي منـك لعـازبُ ولـيس أخـي مـن وَدَّنـي رأيَ عـيـنـه ولـكن أخـي من وَدَّنـي وهــو غـائـب 1 ـ قراءة النص وشرح اللغويات الصعبة [عازب: بعيد]. 2 ـ نثر البيتين: [من الطلاب بمساعدة المدرس] عجيبٌ أن تظنّني صديقاً لك، وأنت تحب عدوِّي، وتَودُّني في حضرتي دون غيبتي! إن ظنك لكاذب، فصديقي هو الذي يُعادي من أعادي، وهو الذي يحفظ عهدي على مودتي في غيبتي وحضوري.
المناقشة والتذوق	1 ـ في البيت الأول ثلاثة أخبار:

تودُّ عدُوي ـ تزعم أنني صديقك ـ إن الرأي منك لعازب
فما نصيب هذه الأخبار من التوكيد؟

الأول غير مؤكد، والثاني مؤكد بالحرف (أنَّ)، والثالث مؤكد بالحرفين (إنّ، واللام). فلِمَ هذا التفاوت؟ وما مدى ارتباطه بحال السامع؟

ـ الخبر الأول حقيقة ثابتة للشاعر وصديقه الذي لا ينكرها، ولا يشك فيها، لذلك طابق الشاعر بين الخبر وحال صديقه، ولم يجد ما يستدعي تأكيد الخبر.

س 1: اذكر من محفوظك نماذج لهذا الضرب من الخبر.

جـ ـ السيف أصدق أنباء من الكتب
في حده الحد بين الجد واللعب
على قدر أهل العزم تأتي العزائم
وتأتي على قدر الكرام المكارم
أتاك الربيع الطلق يختال ضاحكاً
من الحسن حتى كاد أن يتكلما

فهذه كلها ثوابت مُعْلِنة عن نفسها، وأخبار غير محتاجة إلى ما يزيل شكاً أو تردداً في قبولها، أو إنكاراً لمضامينها، لذلك لم تؤكد. ويُسمى هذا الضرب (ابتدائياً).

ـ والخبر الثاني (تزعم أنني صديقك) أُلقي مؤكداً بالحرف (أنّ)، فما الذي استدعى هذا التوكيد؟

لقد وضع الشاعر صداقة صاحبه موضع الشك بقوله: (تزعم)، فهو لم ينكرها، ولم يُبد اطمئناناً إلى صفائها، وهذا يثير في نفس صاحبه تردداً في قبول هذا الشك، وارتباكاً في مشاعره، فكيف يبدّد الشاعر هذا التردد ويحيله يقيناً، ويزيل الارتباك ويجعله اطمئناناً في نفس صاحبه؟

لقد صاغ الخبر مدعوماً بمؤكد واحد يليق بالتردد والارتباك، ويناسبهما في نفس صاحبه التي تتلمس اليقين، وتطلب الحقيقة. ويسمى هذا الضرب (طلبياً).

س ـ اذكر من محفوظك نماذج لهذا الضرب من الخبر.

جـ ـ إن البناء إذا ما انهدّ جانبه
لم يأمنِ الناس أنْ ينهدّ باقيه

فأقسم ما تَرْكي عتابَك عن قِلىً
ولكنْ لعلمي أنه غيرُ نافع

﴿ قَدْ أَفْلَحَ الْمُؤْمِنُونَ ① الَّذِينَ هُمْ فِي صَلَاتِهِمْ خَاشِعُونَ ② وَالَّذِينَ هُمْ عَنِ اللَّغْوِ مُعْرِضُونَ ﴾.

ـ والخبر الثالث (إن الرأي منك لعازب)، أُلقي الخبر مؤكداً بالحرفين (إنّ، اللام) فما الذي استدعى تقوية التأكيد بمؤكدين؟

هذا حكم وليد استقراء الشاعر صحيفة صديقه معه، ففي الجملة الأولى إخبار بواقع مُعْلَن، وفي الجملة الثانية تشكيك في الصداقة، ثم جاءت الجملة الثالثة حاسمة في تزييف تلك الصداقة، واقعة موقع الحكم اليقيني من الشاعر الذي استشعر ثقل ذلك على نفس صاحبه، وفزعه إلى رفضه وإنكاره والتبرؤ منه، وهنا كانت تقوية التوكيد موافقة إنكار الصديق على ما توقعه الشاعر، ومُبْلغةً الشاعر ما أراده من نفس صاحبه. ويسمى هذا الضرب (إنكارياً).

س ـ اذكر من محفوظك نماذج لهذا الضرب من الخبر.

جـ ـ وإني لحلوٌ تعتريني مَرارةٌ
وإني لتَرّاك لِمَا لم أعوَّدِ

إنا لفي زمنٍ ملآنَ من فِتنٍ
فلا يعابُ به ملآنُ من فَرَقِ

لئن كنتُ محتاجاً إلى الحِلم إنني
إلى الجهل في بعض الأحايين أحوج

الاستنباط

بعد هذا التحليل عن طريق المناقشة والتذوق الأدبي للمعاني، ثم الوقوف على الصيغ البلاغية وقوة أدائها للأفكار، وتفاوت أضرُب الخبر على مقتضى حال السامع ـ يطالب المدرس الطلاب إجمال ما حصّلوه من هذه المناقشة.

للمخاطب ثلاث حالات:

1 ـ أن يكون خاليَ الذهن من الحكم، أو مُسَلِّماً به غير متردد أو منكر، وفي هذه الحال يُلقى إليه الخبر خالياً من أدوات التوكيد، ويُسَمى هذا الضرب من الخبر ابتدائياً.

2 ـ أن يكون متردداً في الحكم، طالباً أن يصل إلى اليقين في معرفته أو قبوله، وفي هذه الحال يحسُنُ توكيده له؛ ليتمكن من نفسه، ويُسمى هذا الضرب طلبياً.

3 ـ أن يكون منكراً له، وفي هذه الحال يجب أن يؤكد الخبر بمؤكد أو أكثر، على حسب إنكاره قوة وضعفاً، ويسمى هذا الضرب إنكارياً.

4 ـ لتوكيد الخبر أدوات كثيرة منها: إنَّ، أنَّ، القسم، لام الابتداء، قد، نونا التوكيد، أحرف التنبيه، الحروف الزائدة.

التطبيق

بيِّن أضرُب الخبر فيما يأتي، وعيِّن أدوات التوكيد:

1 ـ الدهر يُخلق الأبدان، ويجدد الآمال، ويُقرّب المنية ويباعد الأمنية، من ظَفِر به نَصِب، ومَن فاته تَعب.

2 ـ ولستَ بمستبقٍ أخاً لا تَلُمُّه
على شعث أيُّ الرجال المهذب

3 - قال تعالى: ﴿أَلَآ إِنَّ أَوْلِيَآءَ ٱللَّهِ لَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ﴾.

4 - ما إن ندمت على سكوتي مرة
ولقد ندمت على الكلام مرارا

5 - لقد عظُم البعير بغير لبٍّ
فلم يستغنِ بالعِظَم البعير

فائدة:

لعلك تلاحظ تطويلاً في المناقشة، أو هكذا تظن، وكان في مقدورك أن توجز هذا كله في ثلاثة أمثلة: الأول غير مؤكد فهو ابتدائي، والثاني مؤكد بمؤكد فهو طلبي، والثالث بمؤكدين فأكثر فهو إنكاري. وينتهي الدرس، ويبقى من الحصة أكثرها.

وبهذا يحفظ الطالب قاعدة، يُجيلها على أسئلة الامتحان، ويحصل على درجاتها. ويبقى بعد ذلك ذوقه معطلاً، وحسّه مطموراً، وتُسْلَك البلاغة في قوائم قوانين الرياضيات، ومعادلات الكيمياء؛ فالخبر إذا سُبق بقد كان مؤكداً وهو طلبي، وإن سُبق بلقد كان إنكارياً، كما نقول: الزاوية التي مقدارها 90 درجة قائمة، فإذا نقصت عن ذلك فهي حادة، ولا فرق بين هذا وذاك في المعرفة.

نريد من المناقشة والتحليل، أن نُوقف ذوق الطالب على الأسرار البلاغية فيدركها في نفسه وتنثال في تعبيره، ويميز بين غثها وسمينها في مطالعاته. نريده وزّاناً، يعرف متى يؤكد الخبر، ومتى لا يؤكده، يعرف لمن يقول: **(الله واحد)**، ولمن يقول: **(إن الله واحد)**، ولمن يقول: **(إن الله لواحد)**. ويعرف أن العبارة الثالثة إذا وجهت إلى مؤمن كانت سقطة كبيرة.

نريد أن نعرّفه قيمة المشبه به في التشبيه والاستعارة، فلا ينكفىء على كل تشبيه فيعليه، أو يهرول نحو كل استعارة فيمتدحها بقوالب لفظية محفوظة. وهذا بحاجة إلى إعداد جيد، وتمثّل للمادة وطريقة عرضها، وإفساح المجال للنص الأدبي أن يفيض بمكنونه على يد صَنَعٍ، رحْبِ الذراع بلا عجل.

التربية الاسلامية

أولاً ـ القرآن الكريم (وكذا الحديث الشريف)

الصف: الأول الثانوي.

الموضوع: عبادة الله (سورة البقرة من الآية 21-25).

التمهيد	يُبتلى الإنسان في بصيرته فيعمى عن الحق، ويضل عن الصواب، والمشركون نماذج للاعتبار في ذلك، عبدوا ما لا ينفع أو يضر، واتخذوا من الحجارة آلهة من دون الله، مسفِّهين عقولهم، معرضين عن الهدى الذي فيه سعادة الدنيا ونعيم الآخرة، وما يقيل عثار النفس من براثن غيّها. والله رءوف بعباده، يقلّب آياته أمامهم؛ علّهم يرشدون إلى الحق، ويثوبون إلى جادته، ويمد لهم في رحمته، فيحاججهم وهم في ضلالهم سادرون حتى إذا أَخذهم، أَخذهم أخْذ عزيز مقتدر. أما المؤمنون المهتدون فلهم البشرى في الآخرة، والطمأنينة في الحياة الدنيا، لا خوف عليهم ولا هم يحزنون. وفي الآيات ما يوقفنا على هؤلاء وهؤلاء، ورحمة الله بالناس أجمعين.

عرض الآيات	في الكتاب المدرسي أو المصحف الشريف.
قراءة المدرس	قراءة نموذجية متميزة عما يُقرأ في دروس اللغة العربية، فيها خشوع، وفيها تأنٍ وهدوء، وفيها إفصاح وإبانة وترتيل.
قراءة الطلاب	ويبدأ المدرس بالمجيدين، ثم يتبعهم الآخرون، ولا يسمح المدرس بأي خطأ، ويصححه فور وقوعه ـ خلافاً للمتبع في دروس القراءة ـ وتستمر القراءة حتى يطمئن المدرس على تمكّن الآيات الكريمة من ألسنة التلاميذ سهلة صحيحة.
أسئلة عامة	س 1: من المخاطَبون في الآيات؟ س 2: لماذا عرض الله ـ سبحانه ـ بديع خلقه في آياته؟ س 3: ما مصير المشركين؟ س 4: بِمَ وعد الله عباده المؤمنين؟
الشرح	**اللغويات:** تتقون: تخافون الله، وتتخذون من أعمالكم وقاية من عذابه. فِراشاً: مبسوطة كالبساط المفروش يسْهل السير عليه. أنداداً: أشباهاً وأمثالاً تشركونها في عبادته. ريب: شك. فاتقوا النار: فاجعلوا إيمانكم وقاية لكم من النار. وقودها الناس والحجارة: تتّقد النارُ بالكافرين وبالحجارة المعبودة. متشابهاً: متماثلاً في جنسه مختلفاً في طعمه. **شرح الآيات:** س 1: لماذا كان الخطاب بالعبادة للناس جميعاً؟ س 2: ما النِّعم التي لفت الله الناس إليها؟

س 3: ﴿لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ﴾ لِمَ ذُيِّلت الآية بهذا القول بعد الأمر بالعبادة؟

س 4: عَمَّ نُهي المشركون في الآية الثانية؟ ومَن الأنداد؟

س 5: كيف نبّهت الآية الثانية على جهل المشركين وعنادهم بقوله تعالى: ﴿وَأَنتُمْ تَعْلَمُونَ﴾؟

س 6: ما التحدي الذي واجهه المشركون في الآية الثالثة؟ وكيف كان ذلك تصديقاً للنبوة، وتكذيباً للشرك؟

س 7: بِمَ توعَّد الله المشركين بعد أن لزمتهم الحجة؟

س 8: ماذا ينتظر المؤمنين في الآخرة؟ وما تأثير المقابلة بين ثواب المؤمنين وعقاب الكافرين؟

س 9: كيف صورت الآية الخامسة طعام أهل الجنة؟

س 10: جمعت الآيات بين الترغيب، والترهيب، وبين التأمل المفضي إلى الإيمان، وبين التحدي المعجز. وضّح ذلك.

قراءة ثانية

بعد هذا النقاش حول معاني الآيات الكريمة، وشرح ما فاضت به من قيم ودلائل وعظات، يعيد الطلابُ قراءة النص القرآني، وهم في هذه المرة أكثر تمكناً وإتقاناً. يتناوبون على القراءة مع إفساح الوقت لأكثر عدد منهم.

استنباط ما ترشد إليه الآيات:

من الطلاب بمشاركة المدرس الذي يثبته على السبورة.

1 ـ إن عبادة غير الله سَفَه وغباء، لأن دلائل قدرة الله لا ينكرها إلا من فَقَد عقله، أو أغفل استخدامه.

2 ـ إن نعم الله على عباده لا يحيطها حصر، فالكفر بها جحود لا يليق بإنسان، خصه الله من دون سائر مخلوقاته بالعقل، وجعله أفضلها وأكرمها.

3 ـ إن القرآن معجز ليس في استطاعة البشر أن يأتوا بمثله أو ببعضه، ولو استعانوا بمن أرادوا الاستعانة به من إنس وجنّ.

4 ـ إن عذاب الكفار يوم القيامة حق لا مِرية فيه، وثواب المؤمنين وخلودهم في الجنة، واستمتاعهم بكل ما يشتهون لا سبيل إلى إنكاره. وتلك هي العدالة الإلهية.

ثانياً ـ العقائد

الصف: الأول الثانوي.

الموضوع: وضوح عقائد الإسلام، واعتمادها على التفكير السليم.

تمهيد	عرفت البشرية عبر مراحل تطورها أنماطاً من المذاهب العقائدية، حاول أربابها إخماد جذوة العقل، وإخفاء نور البصائر، رأينا ذلك عند الرومان وعند الفرس، كما رأيناه في أصنام الجاهلية، وعند رهبان النصارى وأحبار اليهود. وما تلك التعمية العقائدية إلا لضعف إيمان هؤلاء بعقائدهم؛ لأن القوي يسعى لإظهار قوته، والضعيف يخفي ضعفه ويواريه بعيداً عن الابتلاء. وبهذا التضليل تحكّم الطغاة، وساد الجبابرة، وسيطرت الخرافات، وخضعت الأعناق، وذلت النفوس. وما إن أشرقت الهداية الإسلامية حتى ذُعر هؤلاء الطغاة، وهبّوا كمن أصابه مسٌّ من الجن، يخبْطون على غير هدى في محاربة الإسلام. فما دواعي ذلك؟
العرض	أ ـ أكد الإسلام على العقل، وأعلى قيمته، ودعا إلى إعماله وتحكيمه في الاعتقاد. 1 ـ قال تعالى في سورة البقرة (164): ﴿ إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ وَالْفُلْكِ الَّتِي تَجْرِي فِي الْبَحْرِ بِمَا يَنفَعُ النَّاسَ وَمَا أَنزَلَ اللَّهُ مِنَ السَّمَاءِ مِن مَّاءٍ فَأَحْيَا بِهِ الْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا وَبَثَّ فِيهَا مِن كُلِّ دَابَّةٍ وَتَصْرِيفِ الرِّيَاحِ وَالسَّحَابِ الْمُسَخَّرِ بَيْنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ ﴾. فالعقل محل الإدراك والتأمل يفضي إلى الإيمان.

2 ـ وعاب القرآن الذين قصّروا في النظر إلى الكون؛ للتأمل وإدراك آيات الله الدالة على عظمته. قال تعالى في سورة الحج (46): ﴿ أَفَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَتَكُونَ لَهُمْ قُلُوبٌ يَعْقِلُونَ بِهَا أَوْ آذَانٌ يَسْمَعُونَ بِهَا فَإِنَّهَا لَا تَعْمَى الْأَبْصَارُ وَلَٰكِن تَعْمَى الْقُلُوبُ الَّتِي فِي الصُّدُورِ ﴾. فهذه دعوة إلى استعمال الحواس وتسخيرها للاقتناع والإيمان بقدرة الخالق وربوبيته.

3 ـ ثم كانت الحجة حكماً بين الإيمان والكفر، والبرهان سلاح الإيمان في مواجهة المكابرين. فيقول سبحانه للمضللين: ﴿ هَاتُوا بُرْهَانَكُمْ إِن كُنتُمْ صَادِقِينَ ﴾ وتتكرر في سورة البقرة (111)، وسورة النمل (64)، ويقول سبحانه في سورة الأنبياء (24): ﴿ قُلْ هَاتُوا بُرْهَانَكُمْ ﴾ وفي سورة القصص (75): ﴿ فَقُلْنَا هَاتُوا بُرْهَانَكُمْ ﴾.

فالبرهان مقدم في المحاجّة والإقناع، وهو ما لا يقدر عليه المعاندون.

وإن هذا المنهج القرآني غير مطروق ولا مقبول من أصحاب العقائد الفاسدة، وهو ما أثار حميّتهم الجاهلية ضد الإسلام.

ب ـ اعتمد الإسلام المنطق العقلي، والتفكير السليم منهجاً في ترسيخ العقيدة والإيمان بروافدها.

1 ـ ففي الوحدانية يقول سبحانه في سورة الأنبياء (22):

﴿ لَوْ كَانَ فِيهِمَا آلِهَةٌ إِلَّا اللَّهُ لَفَسَدَتَا ﴾، ويقول تبارك وتعالى في سورة المؤمنين (91): ﴿ مَا اتَّخَذَ اللَّهُ مِن وَلَدٍ وَمَا كَانَ

مَعَهُۥ مِنْ إِلَٰهٍ إِذًا لَّذَهَبَ كُلُّ إِلَٰهٍ بِمَا خَلَقَ وَلَعَلَا بَعْضُهُمْ عَلَىٰ بَعْضٍ ﴾ وتلك أخطر قضية في العقيدة الإسلامية، وقد شملها المنطق العقلي بجدلية أساسها التفكير السليم.

2 - وفي التصديق بالرسل والاقتناع بضرورتهم قبل الحساب، قال تعالى في سورة النساء (165): ﴿رُّسُلًا مُّبَشِّرِينَ وَمُنذِرِينَ لِئَلَّا يَكُونَ لِلنَّاسِ عَلَى ٱللَّهِ حُجَّةٌۢ بَعْدَ ٱلرُّسُلِ وَكَانَ ٱللَّهُ عَزِيزًا حَكِيمًا ﴾.

3 - وفي البعث كان القياس دليل إقناع وإثبات، قال تعالى في سورة يس (78، 79): ﴿وَضَرَبَ لَنَا مَثَلًا وَنَسِىَ خَلْقَهُۥ قَالَ مَن يُحْىِ ٱلْعِظَٰمَ وَهِىَ رَمِيمٌ ﴿٧٨﴾ قُلْ يُحْيِيهَا ٱلَّذِىٓ أَنشَأَهَآ أَوَّلَ مَرَّةٍ وَهُوَ بِكُلِّ خَلْقٍ عَلِيمٌ ﴾.

4 - وفي الحساب يوم القيامة، وهو من الغيبيات التي شملها القياس العقلي، قال تعالى في سورة المؤمنون (115): ﴿ أَفَحَسِبْتُمْ أَنَّمَا خَلَقْنَٰكُمْ عَبَثًا وَأَنَّكُمْ إِلَيْنَا لَا تُرْجَعُونَ ﴾.

الاستنباط

فالعقيدة واضحة لا تمويه فيها، والفكر السليم سبيل توضيحها، والبراهين المنطقية دعامتها في نفوس المؤمنين، وفي مواجهة أعدائها. كما يستهدي الإنسان بهذا المنهج فلا يُغفل عقله في حياته، ولا يُسلم قلبه وفكره لمن يضلله.

فائدة:

في العقائد يعتمد المدرس على النص القرآني الذي يمثل محور النقاش بين المدرس وطلابه، كما يطوف المدرس بالكون والحياة مستدلاً على العقيدة بالمشاهدات والقرائن.

ثالثاً ـ السِّير والتهذيب والبحوث

الصف: الرابع من معاهد المعلمين الخاصة.

الموضوع: الرسل هداة ومعلمون (البحوث العامة).

التمهيد	عرفت البشرية فلاسفة وعباقرة وعلماء، اجتهدوا في إسعاد البشرية بآرائهم، وما قدموه من نظريات سادت زمناً، لكنها لم تبلغ من الشمول المكاني والزماني والإنساني ما يديم وجودها، ويخلدها. ورحمة من الله بعباده في دنياهم وآخرتهم، ولقصور العقل الإنساني عن بلوغ الكمال فيما تصبو إليه البشرية، اصطفى المولى عزّ وجل رسلاً يعلّمون الناس، ويعرِّفونهم من أمور الغيب ما لا تدركه العقول مهما نبغت، ويدعونهم إلى عبادة الله وحده، والتزام شرائعه. مبشرين ومنذرين: ﴿رُّسُلًا مُّبَشِّرِينَ وَمُنذِرِينَ لِئَلَّا يَكُونَ لِلنَّاسِ عَلَى ٱللَّهِ حُجَّةٌۢ بَعْدَ ٱلرُّسُلِ وَكَانَ ٱللَّهُ عَزِيزًا حَكِيمًا﴾.
العرض والمناقشة	س ـ فبِمَ زوّد الله هؤلاء الرسل؟ وما صفاتهم التي أهّلتهم لحمل الرسالة وتبليغ الأمانة؟
	جـ 1 ـ أنزل الله على رسله كتباً، وأعانهم بالوحي، وعلّمهم من لدنه علماً يَكْرمُون به، ويزدادون هدى يعلمون الناس، قال تعالى في سورة التوبة (33): ﴿هُوَ ٱلَّذِىٓ أَرْسَلَ رَسُولَهُۥ بِٱلْهُدَىٰ وَدِينِ ٱلْحَقِّ﴾. وقال في سورة يونس (57): ﴿قَدْ جَآءَتْكُم مَّوْعِظَةٌ مِّن رَّبِّكُمْ وَشِفَآءٌ لِّمَا فِى ٱلصُّدُورِ وَهُدًى وَرَحْمَةٌ لِّلْمُؤْمِنِينَ﴾، وقال في سورة آل عمران (4): ﴿وَأَنزَلَ ٱلتَّوْرَىٰةَ وَٱلْإِنجِيلَ ۝ مِن قَبْلُ هُدًى﴾، وقال في سورة البقرة(120): ﴿قُلْ إِنَّ هُدَى ٱللَّهِ هُوَ ٱلْهُدَىٰ

وَلَئِنِ ٱتَّبَعْتَ أَهْوَآءَهُم بَعْدَ ٱلَّذِي جَآءَكَ مِنَ ٱلْعِلْمِ مَا لَكَ مِنَ ٱللَّهِ مِن وَلِيٍّ وَلَا نَصِيرٍ ﴾. ودعا إبراهيم عليه السلام ربه فقال: ﴿ رَبَّنَا وَٱبْعَثْ فِيهِمْ رَسُولًا مِّنْهُمْ يَتْلُوا۟ عَلَيْهِمْ ءَايَٰتِكَ وَيُعَلِّمُهُمُ ٱلْكِتَٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ وَيُزَكِّيهِمْ إِنَّكَ أَنتَ ٱلْعَزِيزُ ٱلْحَكِيمُ ﴾ (البقرة 129). فالرسل هداة ومعلمون، أعدّهم ربهم إعداداً يناسب رسالاتهم، وأمدهم بما يعجز البشر عن مثله.

جـ 2 ـ وكما يُعَدّ المعلمُ في المعاهد التربوية ليكون جديراً بالتعليم وتنشئة الأجيال، ويكتسب من الصفات ما يؤهله لأداء مهمته، ويكون قدوة لطلابه ـ كذلك الرسل يتصفون بما يميزهم ليكونوا أهلاً لأداء الرسالة، وقدوة تتجسد فيهم القيم الإلهية، ويضع الله تعالى فيهم ثقته ويدعمهم. ﴿ ٱللَّهُ أَعْلَمُ حَيْثُ يَجْعَلُ رِسَالَتَهُۥ ﴾ (الأنعام 124).

فما الصفات الواجبة للرسل؟ [يحاول الطلاب سردها ويصوغها المدرس منقحة أو يلقيها عليهم].

الصدق، قبل بعثتهم حتى يطمئن الناس إلى ما يدعون إليه. فعندما دعا الرسول الكريم قومه إلى الله ـ قال لهم: «أرأيتم لو أخبرتكم أن خيلاً بالوادي تريد أن تُغير عليكم أكنتم مُصَدِّقِيَّ؟ قالوا: نعم، ما جربنا عليك كذباً. قال: إني نذير لكم بين يديْ عذاب شديد».

الأمانة، في إبلاغ الدعوة، فلا يغيّر الرسول ولا يبدّل في رسالة الله، ولا يتقوّل على الله قولاً لم يُوحَ إليه، ولو فعل لعجّل الله عقابه. قال تعالى: ﴿ وَلَوْ تَقَوَّلَ عَلَيْنَا بَعْضَ ٱلْأَقَاوِيلِ لَأَخَذْنَا مِنْهُ بِٱلْيَمِينِ ثُمَّ لَقَطَعْنَا مِنْهُ ٱلْوَتِينَ فَمَا

مِنكُم مِّنْ أَحَدٍ عَنْهُ حَاجِزِينَ ﴾ سورة الحاقة (44-47)

لين الجانب، ليتألّفوا الناس، قال تعالى في سورة آل عمران (159): ﴿ فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ اللَّهِ لِنتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ ﴾.

الرفق والرحمة: حتى لا يشقوا على الأمة، أو يكلفوها من أمرها عسراً. قال تعالى في سورة التوبة (128): ﴿لقد لَقَدْ جَاءَكُمْ رَسُولٌ مِّنْ أَنفُسِكُمْ عَزِيزٌ عَلَيْهِ مَا عَنِتُّمْ حَرِيصٌ عَلَيْكُم بِالْمُؤْمِنِينَ رَءُوفٌ رَّحِيمٌ ﴾.

الصبر، الذي يمكّن الرسل من تحمل الأذى والتكذيب من أعداء الدين، قال تعالى في سورة الأنعام (34): ﴿ وَلَقَدْ كُذِّبَتْ رُسُلٌ مِّن قَبْلِكَ فَصَبَرُوا عَلَىٰ مَا كُذِّبُوا وَأُوذُوا حَتَّىٰ أَتَاهُمْ نَصْرُنَا ﴾.

ثم كانوا في تكوينهم متميزين برجاحة العقل، وصفاء الروح، وسمو الأخلاق، فكانوا جديرين بحمل الرسالات، وكانوا خير قدوة وأكمل مثل.

التطبيق

س 1: بِمَ أعان الله رسله في دعواتهم؟
س 2: لِمَ كان الصبر أهم ما يتصف به الرسل؟
س 3: ما أثر القدوة في تعليم الناس؟
س 4: لماذا بعث الله الرسل؟
س 5: اذكر من كتاب الله ما قيل في أمانة الرسول، ولين جانبه، وحثه على الصبر.
س 6: الهُدى جوهر الرسالات وغاية الغايات.
وضّح ذلك مستدلاً بالآيات القرآنية.

فائدة:

في السِّير توزع الشخصية على عناصر مكوناتها كما في البحوث العامة، ثم يحاط كل عنصر بما يوفيه من حياة العلم، وتستخلص العبرة التي تفيد حاضرنا، ويسجل ذلك في نقاط على السبورة. وكذلك في التهذيب بلا مفارقة.

الوسائل التعليمية

يقصد بالوسائل التعليمية أو الوسائل التوضيحية، كل ما يستعين به المدرس على التعليم في أمثل صوره، وتوضيح المادة التعليمية في نفوس الطلاب وعقولهم، على اختلاف مستوياتهم العقلية ومراحلهم التعليمية.

ومن فوائد الوسائل التعليمية أنها تزود الطالب بأساس محسوس لتفكيره، وتمده بالخبرة الحقيقية التي تخلق فيه النشاط الذاتي، وتحثه على إدامة التفكير وتواصل أطرافه، وتثير الاهتمام في نفسه بالمادة التي يدرسها وتوضّحها الوسيلة، كما تؤكد على ما يتعلمه، ويراه موضّحاً بوسيلة ما فلا ينساه. وفضلاً عن ذلك فإنها تزوده بخبرات يتعذر تزويده بها دون وسيلة؛ كوصف النباتات أو الحيوانات مثلاً، ثم عرضها في صور أو مجمسات. والوسائل توفر الوقت، وتنقل كمية أكثر من المعلومات للطالب في آن واحد.

والوسائل التعليمية كثيرة ومتنوعة، وعلى المدرس أن يقدر الموقف التعليمي الذي يتطلب وسيلة معينة، ويختار من الوسائل أنسبها للمادة التعليمية موضوع الدرس. فقد تُغني السبورة عن الصورة، وقد تفيد التسجيلات المسموعة أو المرئية عن النماذج والعيِّنات، وأحياناً تكون الألواح ضرورية لبيان توضيحي لتفرع قاعدة نحوية، أو فن بلاغي. وهذا يتوقف على تقدير المدرس، وحسن تدبيره.

وأكثر الوسائل التعليمية استخداماً وشيوعاً الوسائل المعنوية غير المادية،

وهي التي تعتمد على تمكّن المدرس من مادته، ومهارته في تنويع عرضها بسوْق الأمثلة، وبيان المشابهة بين المعلوم والمجهول أو عقد الموازنة، والوصف، والتفسير، والشرح والقَصّ.

وأحسن الأمثلة ما كانت متنوعة، مناسبة للمستوى العقلي للطلاب، متصلة بحياتهم وخبراتهم، مع صياغتها في عبارات سهلة الفهم، واضحة المعنى، دقيقة في مادتها.

وأحسن المشابهات ما استقصت كل الوجوه في أطرافها، حتى تبرز الصورة مكتملة المعالم، ناطقة بما يوضحها، ويجلي غامضها.

وأحسن الموازنات ما كشفت عن وجوه التشابه والاختلاف، وأبانت عن المقصد الذي قصده المدرس من موازنته، كالموازنة بين التشبيه والاستعارة، وبين الخبر والإنشاء.

وأحسن الوصف ما كانت جزئياته منظمة في سياق يشملها، في وضوح يناسب مدارك الطلاب، وقدرتي استيعابهم الفكرية والتصورية، حتى تنطبع صور الأشياء في مخيلات الطلاب انطباعاً يوافق الحقيقة.

وأحسن التفسير ما اعتمد على القريب من حياة الطالب وإدراكه، وجرى على التفصيل الدقيق بغير إسهاب يضيّع المعنى، مع مراعاة رصيد الطالب من اللغة، والحياة. وكذلك الشرح، ينبغي أن يُساق في عبارات واضحة، محدودة المعاني، خالية من الغموض أو الإبهام أو الترادف لغير سبب.

والقَصّ وسيلة جذابة لصغار التلاميذ، تُساق من خلالها الحقائق اللغوية، والفوائد المعنوية. ويُراعى فيه ألا يرتفع على مدارك الدارسين وقدراتهم، وأن تشتمل القصص على ما يبعث النشاط في النفوس، وتحمل السامعين على تتبعها، والاستغراق في فهم معانيها.

أما الوسائل التعليمية المادية فهي تقوّي الملاحظة، وتطبع على الدقة والتأمل. وإنها لعظيمة التأثير في النفوس، بما تثيره من تنوع في مسار الدرس، وبعث للسرور، وتمثّل الحقائق. إلا أن الإسراف فيها يصرف الطلاب عن جوهر الدرس، ويحيل الوسيلة غاية مقصودة يُتَلَهَّى بها، وهو ما

يترتب عليه تشتت انتباه الدارسين، وتحولهم عن الدرس كله. كما يظهر ضرر هذا الإسراف في تعطيل القدرات العقلية، والنفسية، عن إدراك المعنويات، والاعتماد على المرئي المشاهد.

أنواع الوسائل التعليمية المادية:

1 - السبورات، وهذه ثلاثة أنواع: السبورة الطباشيرية، والسبورة الوبرية، والسبورة الإخبارية.

أ - والسبورة الطباشيرية لا يخلو منها فصل مدرسي، في كل مراحل التعليم من الابتدائية حتى المرحلة الجامعية، لأنها رخيصة الثمن، سهلة الاستخدام، ميسرة النفع، ثابتة لا تشغل مكاناً في الفصل، تستجيب لكل مدرس وفق طريقته الخاصة، وهي لا تُستَهلك بالاستخدام، ثم إنها خادم للمدرس والتلميذ على السواء، تقبل منهما ما يريدان أن يسجلاه من أسئلة، ورسومات، وشروح وغيرها، كما يسهُل محو ذلك أو تعديله بلا صعوبة.

والمدرس الماهر الذي يُحسن استخدام السبورة، فيسجل عليها الأسئلة، واللغويات الصعبة، وعناصر الدرس، والأمثلة، ويعرض عليها النماذج الخطية وشروحها، وقطع الإملاء المنقولة والمنظورة، ويشرح عليها الصعب والغامض على الطلاب.

لهذا قال المربون: إن المدرس أسئلة وسبورة، ويقصدون بالسبورة حسن استخدامها وتنظيمها، فيرتب ما يعرضه عليها؛ فالجانب الأيمن للأساسيات كالأسئلة، والعناصر، والأمثلة، والجانب الأيسر للفروع التابعة؛ كالشروح، والتوضيح، والنماذج، ثم يكون وسطها لعنوان الدرس في أعلاها، وفوقه التاريخان، حتى تبدو لوحة جميلة، تجذب إليها الطلاب، ويسعدون بمرآها. وهو ما يقوي المعلومات لديهم، ويمكّن لها مرتبة في نفوسهم، على حذو ما يرونه على السبورة، وما يسمعونه من مدرسهم. ثم ينتقل هذا الترتيب والنظام إلى سلوك الطلاب في أعمالهم وتفكيرهم.

أما السبورة المضطربة، فإنها تفقد قيمتها عند الطلاب، وتدل على ارتباك المدرس، وتهوش أفكاره، وتخبط خطواته في درسه. فإذا تناثرت الكتابة على

السبورة على غير انتظام، واختلط يمين السبورة بيسارها، وتداخلت الجمل بعضها ببعض، ومالت الأسطر في غير استقامة أو اعتدال ـ فهذه صورة نربأ بالمدرس عن الوقوع فيها؛ لخطورتها على تحصيل طلابه، ودلالتها على شخصيته، وعمله كله. كما ينبغي على المدرس أن يضبط حركته أمام السبورة، وينظم استعمال يديه في الإشارة إلى ما دوّنه عليها، وألا يسترها بجسمه فيحرم الطلاب من الانتفاع بما دوّن عليها.

أما السبورة نفسها، فأفضل ألوانها هو اللون الأخضر الذي يريح العين، ويضفي بهجة على جو الفصل، وتظهر عليه الكتابة ظهوراً واضحاً. كما ينبغي أن يكون سطحها ناعم الملمس من غير لمعان، وأن توضع في مكان مناسب على حائط الفصل.

وإنه لمن الضروري وجود سبورة إضافية محمولة على حامل متنقل، وذلك في كل فصل، إلى جوار السبورة الأصلية المثبتة على الحائط؛ ليستعملها المدرس عند الحاجة إليها كما في بعض دروس الإملاء، وتعليق الوسائل التعليمية، والتطبيقات التي يعدها المدرس قبل الحصة.

ب ـ والسبورة الوبرية ذات دور كبير في توفير وقت المدرس لينفقه في الشرح، كما ترفع عنه الحرج عندما لا يستطيع الأداء الفوري للمادة، خاصة في نماذج الخط، والخرائط التوضيحية، والصور المرسومة، فيأتي بها من صنع غيره، ويثبتها على السبورة الوبرية، ثم يعيد استعمالها مرات ومرات. فيعدّ المدرس ما يعرضه على السبورة قبل الحصة، خاصة في المراحل التعليمية المبكرة في المدرسة الابتدائية، وكذلك في دروس محو الأمية، التي تعرض فيها الكلمات المكونة للجمل والفقرة، والصور المعبرة عنها، ثم في تحليل الكلمة إلى حروف. كما تستخدم في تعليم التعبير عن طريق القصص المصورة، فتعرض الصور التي تمثل القصة أمام التلاميذ؛ ليقوموا بالتعبير عنها وهم ينظرونها؛ ويؤلفون بينها بعبارات من إنشائهم. وبهذا ينصرف المدرس إلى الشرح والمناقشة، بغير إضاعة للوقت، أو قصور في العرض يسبب له حرجاً أمام تلاميذه.

جـ ـ أما السبورة الإخبارية، فهي وسيلة ناجعة لإغراء الطلاب بالقراءة، وتوسيع معلوماتهم؛ بما يعلقه المدرس عليها من أغلفة الكتب الجديدة

ليعرّف بها، أو ما يكتبه عليها من عناوين أحدث المطبوعات التي وصلت مكتبة المدرسة ليستعيروها. ويستعملها المدرس في عرض ما تنشره الصحف والمجلات، من مقالات، وصور، وأخبار، وإعلانات، وطرائف. كما تستخدم في الإعلان عن المحاضرات المدرسية، والندوات والاحتفالات المختلفة. وهي وسيلة الإدارة المدرسية في الإعلان عن الطلبة المتفوقين لتشجيعهم، وحفز غيرهم نحو اللحاق بهم، والتشهير بالعابثين، وبيان ما نالهم من عقاب لردع أمثالهم.

فهذه السبورة وسيلة تثقيف، وباب من أبواب المعرفة، ونافذة يطّلع من خلالها الطالب على العالم الخارجي، وحلقة وصل بينه وبين المحيط المدرسي كله.

2 ـ النماذج والعيّنات: وتشتمل على نماذج مجسمة لما يستحيل استحضاره في الفصل؛ كمصنع، أو أثر قديم، أو حيوان، وهذه وغيرها تكون أحياناً موضوعاً للتعبير، أو محور نص أدبي، أو مدار بحث في موضوع للقراءة.

أما العيّنات فيمكن إحضارها في الفصل ليشاهدها الطلاب، كزهرة، أو ثمرة، أو صوف الغنم، وشعر الماعز، وأوبار الجمال.

وهذه النماذج والعيّنات تزيد من تصور الدارسين لأجزاء الموضوع، والإحاطة بما لا يقدر الوصف على بلوغه بسبب القيود اللغوية، كما توسع من معارف الطالب فيما لا يجده في بيئته، كبعض الحيوانات، والثمار التي تصورها المجسمات.

3 ـ الصور والرسوم: وهذه كثيرة في الكتب المدرسية، ويحرص الطلاب على تزيين فصولهم بها، واتخاذها معرضاً لما يدرسونه، فيصورون بعض النصوص الأدبية، أو موضوعات القراءة، أو موضوعات التعبير. وقد أبدع أحد الطلاب في رسم صورتين: إحداهما لشِعْب بوّان كما وصفه المتنبي في قصيدته (مغاني الشّعب...)، والأخرى لفتح عمورية من قصيدة أبي تمام (السيف أصدق إنباء...)، ونتيجة لذلك أجاد الطلاب فهم النصين وحفظهما على غير مثال. وفي كثير من كتب القراءة صور ورسوم يستغلها

المدرس في إجراء مناقشة حولها، يجد فيها الطالب متعة وتنافساً، وتوليداً لكثير من المعاني الطريفة. كما يمهد بعض المدرسين لدروس التعبير، أو القراءة، أو الإملاء، بعرض صور تمثل موضوع الدرس، أو تثير الشوق إلى تناوله؛ كصور الدمار الأمريكي لمدينتي طرابلس وبنغازي في الغارة المشئومة على الجماهيرية، وصور الفظائع الصهيونية في فلسطين، وهذه وغيرها تعمق المعاني في النفوس، وتستثير مهارات التعبير اللغوي.

4 ـ التسجيلات المسموعة والمرئية: وإنها لعظيمة الجدوى في ترتيل القرآن الكريم، وقراءة الشعر، إذ يخرج الطلاب عن المألوف من التزام الكتاب، وسماع المدرس، إلى متعة الإنصات، وتجديد مصدر التعلم. كما يشعرهم بالامتزاج بالحياة في واقعها الذي يعيشونه خارج المدرسة.

أما التسجيلات المرئية، فإنها من أعظم الوسائل التعليمية الحديثة، ولم يعد استعمالها صعباً بعد انتشار أجهزة التسجيل المرئي (الفيديو)، بأنواعها التي تستجيب لكل الظروف. وهو ما يتيح عرض أشرطة تساعد في رؤية ما لا يدركه الطالب بنفسه، مثل المعارك الحربية، وصراع الحيوانات المفترسة في الغابات، كما تفيد في عرض الدروس النموذجية من مدرسين متميزين أكْفَاء، وكذا تتيح لمن فاتتهم فرص التعليم تعويض نواقصهم عن طريق الأشرطة المسجلة. وإن استخدام الإذاعة المرئية ذات الدورة المقفلة في ميدان التعليم، لذو شأن عظيم في إعداد المعلمين، خاصة في مجال مشاهدة المواقف التدريسية على الطبيعة أو مسجلة مبثوثة، وقد قامت الجامعات المفتوحة في معظم البلدان على التسجيلات المرئية وكانت ثمارها قيِّمة.

كما تستخدم التسجيلات المرئية بنجاح في محو الأمية، ومن ميزاتها اتسامها بالإمتاع وإغراء المتعلم، وحمايتها كبار السن من الحرج عند اجتماعهم في فصول محو الأمية بمن هم في أعمار أبنائهم، وتغلّبها على توزّع الأميين في البوادي والنجوع والقرى، وهو ما يعوق حملات محو الأمية من الوصول إليهم جميعهم.

وفي مجال التربية العملية يستطيع الطلاب الجامعيون والمعهديون رؤية أنفسهم أثناء إلقائهم الدروس التطبيقية، أو مشاهدة زملائهم، وإدارة نقاش

حول هذه المواقف التدريسية مع أساتذتهم المشرفين عليهم. وفي ذلك تهذيب لخبراتهم، وتمكين لأساتذتهم من النقد المباشر، والتوجيه على الواقع.

5 ـ الخرائط الجغرافية: وهي ضرورية في النصوص، والقراءة، والقصص التاريخي، فإذا عرض المدرس قصيدة ابن زيدون في ولادة بنت المستكفي، أو نص أبي مروان بن حيان في وصف موقعة بربشتر ـ كان من الضروري عرض خريطة الأندلس؛ ليتصور الطالب الوعاء المكاني للقصيدة. وإذا تناول المدرس بالشرح والمناقشة في درس القراءة الحروب الصليبية وأطماعها، كانت خريطة الشام، ومواقع المدن والمعارك عليها أمراً ضرورياً.

6 ـ الألواح الموضوعية، وهي ما يسميها الطلاب «اللوحات التوضيحية»، ويلجأ إليها المدرس لتوضيح القواعد النحوية في أشكال تجميعية مبسطة واضحة، مثل درس الضمائر وأنواعها، ومواقعها الإعرابية، والتصغير وصور صياغة الاسم المصغَّر، والإعلال والإبدال، وهذه من الموضوعات النحوية والصرفية ذات التفريعات الكثيرة، والتي يحسن الاستعانة بالألواح التوضيحية في تبسيطها.

وكذلك في القواعد الإملائية خاصة في أحوال رسم الهمزتين المتوسطة والمتطرفة، وفي الفنون البلاغية وتوزيعها على علوم البلاغة: البيان، والمعاني، والبديع، دون إفراط يغري به الاختصار؛ فتتحول البلاغة إلى جداول ورموز تحرم الطلبة من التذوق الفني. وكذلك في العصور الأدبية، وحدودها التاريخية، وأشهر أعلامها. كل ذلك وغيره يُعرض في ألواح يعدّها المدرس بمشاركة من طلابه، فيضيء ما غمض عليهم، أو اشتبه في فروعه، أو كثُر تشعبه.

وإن هذه الوسائل تخضع لتقدير المدرس، ومهارته في استعمالها وابتكار أنواعها. وهي تمكّن من تعدد السبل في إدراك المعارف، وتحصيل المعلومات. فالطالب يسمع المدرس، ويقرأ في كتابه، ويكتب ما يهتدي إليه، ثم هو يتعامل مع الكتاب قراءة، وتُعرض عليه خريطة تثبّت ما وعاه، ويسمع تسجيلاً يوقفه على النطق السليم، والتعبير الرصين. فتمرن حواسه

على جودة الاستقبال وبراعة الأداء، ويراوح بين مصادر تعلمه، ويثّبت المعرفة العقلية بالرؤية البصرية.

ومما يزيد من استفادة الطالب اشتراكه في صنع الوسائل مع المدرس أو مع رفاقه، فيشعر بالغبطة، ويُقبل على استيعاب ما صنعه بنفسه. وينبغي على المدرس المناسبة بين الوسيلة التعليمية والمرحلة المستعملة فيها، فالسبورة الوبرية ـ مثلاً ـ تناسب تلاميذ المرحلة الابتدائية، والسبورة الإخبارية تناسب الإعدادية وما فوقها، والتسجيلات المرئية أنسب الوسائل في محو الأمية، وتعليم مبادىء القراءة والكتابة للصغار في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية، كما تناسب من جانب آخر طلاب كلية الطب ـ مثلاً ـ في مشاهدة دروس التشريح عن طريق الدوائر المقفلة.

وهكذا تحتل الوسائل مكانة رفيعة في التدريس، ولكنها تحتاج إلى خبرات مدربة، وإنفاق سخي، وتقدير لخطرها في مؤسسات التعليم.

جماعات النشاط اللغوي والديني

النشاط اللغوي حلقة مكملة للتدريس بعناصره الثلاثة: المنهج، والكتاب، والوسائل التعليمية، وإذا كان التدريس قائماً على قيادة المدرس حركة المادة العلمية في انتقالها من الكتاب إلى الطالب، أو من المدرس نفسه إلى الطالب، أو من الحياة إلى الدرس - فإن النشاط اللغوي يقوم على قيادة الطالب حركة المادة العلمية في انتقالها من نفسه إلى الحياة والواقع من حوله. فالقيادتان متكاملتان في المعرفة والتحصيل ثم الممارسة والتطبيق.

وكثيراً ما يرى المدرس طالباً متألقاً في النشاط اللغوي، مبرزاً في الإذاعة المدرسية، وتقديم فقراتها بانطلاق وتدفق، مقبلاً على تحرير المقالات في الصحف المدرسية، نشيطاً في المحاضرات والمناظرات، ثم يرى الطالب نفسه محدود النشاط داخل الفصل، أو خاملاً يكاد يغفو عن الدرس، وتلك ظاهرة جديرة بالاستفادة منها ورعايتها؛ فيوسّع المدرس من مجالات النشاط اللغوي بوجه عام؛ ليمنح مثل هذا الطالب فرصة التعلم في ظرف يناسبه.

لذا لا يليق النظر إلى أوجه النشاطين اللغوي والديني على أنها ترف زائد، أو لهو للتسلية وتزجية أوقات الفراغ.

أهداف جماعات النشاط

1 - الخروج باللغة من مجال التحصيل الدراسي وما يصاحبه من

تـدريبات محـدودة، إلى مجال ممـارسة الحيـاة اللغـوية في أرحب صـورهـا التعبيرية والإبداعية. فيناظر الطالب زميلاً له أمام حشد من الحضور، وهذا ما أُعِـدَّ له في دروس التعبيـر الشفوي، وتـزوَّد له في دروس القـراءة والنصـوص والبـلاغة. ثم ينفـرد بحديث ديني في الإذاعـة المدرسيـة، مقتبساً من القـرآن الكريم والحديث الشريف، وهذا ما تجهّز له في الدروس القرآنية، ثم يستقل بتحرير صحيفة أو يشاركه آخرون في ذلك، وهذا العمـل مجتمع فـروع اللغة كلها.

2 ـ يمكّن هـذا النشـاط مجمـوعـات الـطلاب وأفـرادهم من تـوسيـع اطلاعهم، ليشمل كل ما يمدهم بالمعـارف والمعلومات الـلازمة لتغـذية هـذا النشـاط المتنوع. فيقـرءُون في الدوريـات ما يـوسـع دائـرة معـارفهم، وينـوع ثقافتهم، ويجدون في دوائر المعارف ضالتهم المنشودة في بحث، أو مقـال، أو محاضرة، ويـطلعون على العلوم المختلفـة في مؤلفاتهـا؛ بحثاً عن حقيقـة علمية، أو نادرة، أو طُرْفة، ويرِدون الدواوين ظامئين ثم يصدرون عنها مرتوين من عيونها وقلائدها. وهكذا يطوفون بين رياض المعرفـة ليقطفـوا أينع الثمـار وأمتعهـا للنفس والعقـل. وتلك أنفـع قـراءة حـرة للطالب الـذي يُقبـل عليهـا متحمساً منتشياً بلا قيود مفروضة عليه.

3 ـ يُخـرج النشـاط المـدرسي بعض الـطلاب من انـطوائهم، ويجنّبهم العـزلـة التي تسيء إلى تكـوينهم النفسي، والعقلي، والاجتمـاعي. فهؤلاء يُدفعون إلى مشاركة زملائهم، ومواجهة سامعيهم، وقيادة الجماعة، والتعرض للمواقف الاجتماعية والثقافية المختلفة.

4 ـ اكتشـاف المـواهب المتميـزة في الشعـر، والخـطابـة، والخط، والتمثيـل، والكتـابـة، والـرسم، وهـذا السبيـل يُعين المـدرسين على تبنّي الموهبة، وتوجيهها حتى يتفتح كَمُّهَا، ويبزغ نَوْرها. وإن كثيراً من العباقرة في مختلف الميادين مدينون للنشاط المدرسي في ظهورهم، واكتشاف مواهبهم.

5 ـ تمكين الـطلاب من الاستفـادة المثمـرة في أوقـات فـراغهم، بمـا يمهـرون فيـه من أوجـه النشـاط، وتتعلق بـه مـواهبهم، فـلا يقتلون الـوقت بالجلوس في الطرقات أو المقاهي.

أنواع النشاط اللغوي:

1 ـ الإذاعة المدرسية: ويتولى الطلاب إدارتها بإشراف مجموعة من المدرسين، بينهم أحد مدرسي اللغة العربية، وهؤلاء يضعون نظاماً للإذاعة يتيح لجميع فصول المدرسة أن تشارك في إدارتها. أما هيئة الإشراف فتوجه الطلاب نحو مصادر موادهم الإذاعية، وتراجع ما يرغبون في تقديمه، وتدربهم على أساليب الأداء.

وتتنوع مواد هذه الإذاعة تنوعاً يُثري نفوس الطلاب بما يتطلعون إليه، فتشمل الأخبار العامة أو أبرزها، والأخبار الخاصة بالمحيط المدرسي. والتعليق على الأخبار بإشراف دقيق من أحد المدرسين حتى لا يشتط طالب فيسيء إلى جماعته، ولا بأس من تدريب الطلاب على النقد لما يقع في مجتمعهم ومدرستهم.

ومن أهم وظائف الإذاعة إلقاء التنبيهات المدرسية، وتقويم السلوك وتوجيهه بطريقة تربوية جذابة، بعيداً عن التهديد والوعيد. وأفضل الطرق ما كان على صورة مواقف يترك للطلاب الحكم عليها. ثم تتنوع مواد الإذاعة لتشمل الأحاديث، والقصص، والنتاج الأدبي للطلاب، والفكاهات الهادفة وغيرها. على أن يكون ذلك كله باللغة الفصحى.

2 ـ الصحافة المدرسية: وهي تتيح للطلاب فرص التعبير المتنوع. وتوجيه الرأي العام في المدرسة، فضلاً عن كونها عملاً جماعياً يؤلف بين الطلاب، ويمرنهم على النقد، والتعليق، والاستقلال بالرأي والجهر به، وهذا كله يبني الطلاب بناءً تكتمل فيه شخصياتهم من كل جوانبها.

والصحافة أربعة أنواع:

أ ـ صحيفة الفصل، ويحررها جميع طلاب الفصل، إذْ يكلَّف كل واحد منهم بتحرير باب أو موضوع، ثم ينتقل التحرير في عدد آخر إلى جمع آخر، وهكذا حتى آخر طالب في الفصل. ولإثارة التنافس بين الفصول تعرض صحف كل شهر للفصول كلها في مكان خاص، ليطلع عليها الطلاب، وينتفعوا بها، ويوازنوا بينها. وقد يكون تحكيم وجوائز.

ب ـ صحيفة الحائط، وهي خاصة بجماعة الصحافة، التي يُنْتَخب أعضاؤها من كل الفصول، وتسجل نشاط هذه الجماعة، وإبداع أفرادها، وتصدر بصفة دورية وتعلق على الحائط في إطار متميز بمكان بارز.

جـ ـ صحيفة المدرسة، وهذه صورة للنشاط المدرسي كله، ويشترك في تحريرها جماعة الصحافة، وبعض المدرسين. وتتميز هذه الصحيفة برحابة مادتها، ودسامة موضوعاتها، من النواحي العلمية، والتربوية، واللقاءات التي تُجرى مع المربين داخل المدرسة وخارجها. كما يُعنى بإخراجها لتكون صورة مشرقة للمدرسة. وينبغي ألا يستأثر المدرسون بتحريرها بحجة أنها واجهة المدرسة، وعنوان نشاطها.

د ـ صحف المناسبات، وتصدرها الفصول، وجماعة الصحافة، وتستدعيها المناسبات الوطنية، والقومية، والدينية، والعالمية، مثل وعد بلفور المشئوم الذي مهّد للصهيونية جريمتها في فلسطين، وكذلك ذكرى معارك الجهاد ضد الإيطاليين في الجماهيرية العظمى، وذكرى العدوان الثلاثي على مصر، فيصدر أحد الفصول صحيفة في كل مناسبة تكشف عن البطولات، وتمجد الشهداء، وتفضح الاستعمار الصليبي الحاقد على الوجود العربي والإسلامي. وكذلك جماعة الصحافة تسهم من جانبها بإصدار عدد خاص في كل مناسبة.

3 ـ الجماعة الأدبية، ويُختار أعضاؤها من الطلاب المتميزين بميولهم الأدبية، وينتقون من الفصول بمعرفة مدرسيهم. وتقوم هذه الجماعة بتنظيم المحاضرات، والمناظرات، والندوات. كما تسهم في أنواع النشاط المدرسي بتقديم ما يصلح للإذاعة، أو الصحافة، أو التمثيل.

ويتفرع عن هذه الجماعة أسَرٌ متنوعة؛ كأسرة الخطابة، وأسرة الشعر، وأسرة المناظرات، وأسرة المحاضرات. وهذه كلها أنشطة لغوية لا تُغفل فوائدها.

4 ـ جماعة التمثيل، وهذه مجال طيب لاتخاذ بعض موضوعات القراءة والنصوص مجالاً للتمثيل، خاصة في المراحل الأولى من التعليم الابتدائي،

التي تغمرها السعادة بتمثيل بعض موضوعات القراءة الحوارية والقصصية وغيرها.

5 ـ جماعة المكتبة، وتختار من الطلاب الشغوفين بالقراءة الحرة، المحبين للكتاب. وهذه الجماعة دائمة التنقيب عما ورد إلى المكتبة من جديد، ثم تعلن عنه ليقصده زملاؤهم. كما تعقد ندوات حول كتب معينة، تناقش محتواها، وتنقدها بتوجيه من المدرسين. وكثير من أمناء المكتبات في المدارس يأنسون إلى هذه الجماعة في تنظيم المكتبة، وتنظيم الاستعارة منها. وهذا كله ينمّي القراءة الحرة، فترقى معارف الطلاب وثقافتهم.

وكما تكون للمدرسة مكتبة تكون للفصول مكتبات، يزوّدها الطلاب بما يودِعونه بها من عندهم، وتنظم الاستعارة منها، وتقوم عليها لجنة من طلاب الفصل بإشراف مدرس اللغة العربية.

6 ـ جماعة القرآن الكريم، وهذه تجمع الحفّاظ من الطلاب، وتُجري بينهم المسابقات بإشراف أحد المدرسين. كما تحتفظ بتسجيلات للقراء المجوّدين والمرتّلين وتذيعها. وتعقد المحاضرات الدينية المعدّة إعداداً جيداً، وقد تدعو بعض الأساتذة من خارج المدرسة لإلقاء بعض المحاضرات والدروس الدينية.

وتقوم هذه الجماعة على رعاية المصلّى، والإعلان عن المناسبات الدينية في صحف المدرسة، وتحيطها بما يعرّف بها. كما تذيع بعض المواد الدينية على الطلبة كل صباح، وفي فترات الاستراحة.

7 ـ جماعة الخط، وتجمع ذوي الخطوط الجيدة، ويرعاهم أحد المدرسين المتقنين فن الخط، ويهذب خطوطهم حتى تصل إلى المستوى الذي تخضع للتقويم والتقدير.

وإن هذه الجماعات على تنوع أنشطتها، تمارس اللغة ممارسة تلقائية حرة، بعيداً عن القيود المنهجية، والتقاليد الصّفّية. وقد يظنها بعض المدرسين لعباً لحرية الطالب فيها، ولا بأس من أن يتعلم الطالب وهو يلعب.

ومما يجب التحذير منه في هذه الأنشطة كلها، أن يجور نشاط المدرس على نشاط الطالب، رغبة في إبراز محصول ذلك النشاط في أروع صورة أمام أسرة المدرسة، والزائرين، فيحرم الطالب من فرص المران اللغوي، والتمرس بالحياة في صورتها المدرسية المصغرة، وهو ما نعدّه من أجله في قابل عمره.

المراجع

أولاً: التربوية:

1 ـ اتجاهات حديثة في إعداد المعلم ـ ط 2 ـ بول وودرنج ـ ترجمة حسين قورة، 1978.

2 ـ تدريس اللغة العربية ـ ط 2 ـ محمد صلاح علي مجاور ـ القاهرة: دار المعارف، 1971.

3 ـ تعليم اللغة العربية ـ ط 1 ـ حسين سليمان قورة ـ القاهرة: دار المعارف، 1969.

4 ـ طرق تدريس اللغة العربية ـ ط 2 ـ جودت الركابي ـ دمشق: دار الفكر، 1986.

5 ـ طرق تعليم اللغة العربية ـ ط 4 ـ محمد عبد القادر أحمد ـ القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، 1985.

6 ـ فن التدريس ـ محمد صالح سمك ـ القاهرة: مكتبة نهضة مصر، 1961.

7 ـ كتاب المعلم في اللغة العربية ـ وزارة التربية والتعليم المصرية ـ القاهرة، 1955.

8 ـ الموجه الفني ـ ط 3 ـ عبد العليم إبراهيم ـ القاهرة: دار المعارف، 1966.

ثانياً: الأدبية واللغوية والبلاغية:

1 ـ أسرار البلاغة ـ دط ـ عبد القاهر الجرجاني ـ تح محمد رشيد رضا ـ بيروت: دار المعرفة، 1978.

2 ـ البلاغة تطور وتاريخ ـ ط 5 ـ شوقي ضيف ـ مصر: دار المعارف، 1981.

3 ـ تاريخ آداب اللغة العربية ـ ط 2 ـ جورجي زيدان ـ بيروت: دار مكتبة الحياة، 1978.

4 ـ جواهر البلاغة ـ ط 12 ـ أحمد الهاشمي ـ بيروت: دار إحياء التراث العربي د.ت.

5 ـ دلائل الإعجاز ـ ط 1 ـ عبد القاهر الجرجاني ـ تح محمد رضوان الداية وآخر ـ دمشق: دار قتيبة، 1983.

6 ـ سر الفصاحة ـ ط 1 ـ ابن سنان الخفاجي ـ د تح ـ بيروت: دار الكتب العلمية، 1982.

7 ـ شرح ديوان المتنبي ـ ناصيف اليازجي ـ بيروت: دار بيروت، 1981.

8 ـ علوم البلاغة ـ ط 2 ـ أحمد مصطفى المراغي ـ بيروت: دار القلم، 1984.

9 ـ لسان العرب ـ ط 2 ـ ابن منظور ـ بيروت: دارا صادر وبيروت، 1968.

10 ـ مجمل اللغة ـ ط 1 ـ أحمد بن فارس ـ تح هادي حسن حمودي ـ الكويت: معهد المخطوطات العربية، 1985.

11 ـ مذاهب الأدب ـ دط ـ ياسين الأيوبي ـ لبنان: دار الإنشاء، 1980.

12 ـ معجم البلاغة العربية ـ ط 2 ـ الجماهيرية: جامعة الفاتح، 1977.

الفهرس